



UNIVERSITAS INDONESIA

**EFEKTIVITAS INTERVENSI
KETERAMPILAN *SELF-REGULATED LEARNING*
DAN KETELADANAN DALAM MENINGKATKAN
KEMAMPUAN BELAJAR MANDIRI DAN PRESTASI BELAJAR
MAHASISWA PENDIDIKAN JARAK JAUH**

DISERTASI

Untuk memperoleh gelar Doktor dalam bidang Psikologi
pada Universitas Indonesia di bawah pimpinan Rektor Universitas Indonesia
Prof. dr. Usman Chatib Warsa, Ph. D., Sp.MK
untuk dipertahankan dihadapan
Tim Penguji Fakultas Psikologi Universitas Indonesia
pada hari Kamis, tanggal 29 Desember 2005, pukul 10.00 WIB

TRI DARMAYANTI

**PROGRAM PASCASARJANA FAKULTAS PSIKOLOGI
UNIVERSITAS INDONESIA
2 0 0 5**

HALAMAN PENGESAHAN

PROMOTOR

Prof. Dr. Soetarlinah Sukadji

KO-PROMOTOR

Tian Belawati, Ph. D

TIM PEMBIMBING

Promotor : Prof. Dr. Soetarlinah Sukadji
Guru Besar Emeritus pada Fakultas Psikologi Universitas Indonesia

Ko-Promotor : Tian Belawati, Ph. D
Dosen Tetap pada Fakultas Keguruan dan Ilmu Pendidikan
Universitas Terbuka

TIM PENGUJI

- 1. Prof. Dr. S. C. Utami Munandar**
Guru Besar Emeritus pada Fakultas Psikologi Universitas Indonesia
- 2. Prof. Dr. Conny R. Semiawan**
Guru Besar Emeritus pada Fakultas Ilmu Pendidikan Universitas Negeri Jakarta
- 3. Dr. Rudolf Woodrow Matindas**
Dosen Tetap pada Fakultas Psikologi Universitas Indonesia
- 4. Dr. Soemiarti Patmonodewo**
Dosen Tetap pada Fakultas Psikologi Universitas Indonesia
- 5. Dr. Clara R. P Ajisuksmo, M. Sc**
Dosen Tetap pada Fakultas Psikologi Unika AtmaJaya

ABSTRACT

The Effectiveness of Self-Regulated Learning Skill and Modeling Interventions in Enhancing Self-Directed Learning Ability and Achievement of Distance Education Students

Key words: achievement, distance education, intervention, modeling, self-directed learning, self-regulated learning

This research was conducted to investigate whether psychological interventions, which usually are provided in face-to-face manners within laboratories, classrooms or other environments could also be given at a distance. The given psychological interventions were aimed at enhancing first year distance education students' self-directed learning abilities and achievement. Within the context of formal distance education system, the first year students have to adapt to and to cope with the learning environment that is different from that in the face-to-face education system they are familiar with. The distance education students were expected to be self-directed learners to succeed in their studies.

This research was a field experimental research and was conducted to answer two main hypotheses as follows: (1) the interventions would significantly increase the first year distance education students' self-directed learning abilities, and (2) the interventions would significantly increase the first year distance education students' achievement. The interventions provided to the students were Self-Regulated Learning Skills (the title was "Strategi Belajar CERDAS pada Pendidikan Jarak Jauh") and Modeling of successful distance education learners (the title was "Di Balik Toga Universitas Terbuka").

The research subjects were students of Universitas Terbuka's Public Administration Program, who were first registered in the first semester of 2004. The sample, were randomly assigned into three experimental groups and one control group. The hypotheses were tested using Multivariate Analysis of Variances (MANOVA).

The analysis results show that there was a significant difference in self-directed learning abilities between the experimental groups and the control group ($p = 0.028$). However there were no significant difference between the experimental groups and the control group's achievement. Further analysis also show that there was a significant gained scores of one of the self-directed learning skill components, namely the awareness of the need for learning between the experimental groups and the control group ($p = 0.005$).

In summary, this research proves that psychological interventions that are usually used in face-to-face education could effectively be used in distance education context as well. As the findings show that the interventions significantly increase students' awareness of the need to learn that leads to the increase in their self-directed learning abilities.

ABSTRAK

Efektivitas Intervensi Keterampilan *Self-Regulated Learning* dan Keteladanan dalam Meningkatkan Kemampuan Belajar Mandiri dan Prestasi Belajar Mahasiswa Pendidikan Jarak Jauh

Kata Kunci: kemampuan belajar mandiri, keteladanan, pendidikan jarak jauh, prestasi belajar, *self-directed learning*, *self-regulated learning*.

Penelitian ini dilakukan untuk mengetahui apakah intervensi psikologis, yang pada umumnya dilakukan secara tatap muka dalam laboratorium, kelas atau lingkungan lain, dapat dilakukan melalui jarak jauh. Intervensi psikologis pada penelitian ini diberikan dengan tujuan untuk meningkatkan kemampuan belajar mandiri dan prestasi belajar dari mahasiswa tahun pertama pada pendidikan jarak jauh. Dalam konteks sistem pendidikan jarak jauh formal, mahasiswa tahun pertama harus menyesuaikan diri dan menghadapi lingkungan belajar yang berbeda dengan sistem pendidikan tatap muka yang selama ini mereka kenal. Mahasiswa pendidikan jarak jauh diharapkan untuk mampu belajar mandiri jika mereka ingin sukses dalam belajarnya.

Penelitian ini adalah penelitian eksperimen lapangan dan dilakukan untuk menjawab dua hipotesis utama, yaitu: (1) intervensi akan meningkatkan secara signifikan kemampuan belajar mandiri dari mahasiswa tahun pertama pendidikan jarak jauh, (2) intervensi akan meningkatkan secara signifikan prestasi belajar dari mahasiswa tahun pertama pendidikan jarak jauh. Intervensi yang diberikan kepada mahasiswa dan khusus dikembangkan pada penelitian ini adalah keterampilan *Self-Regulated Learning* (SRL) (dengan judul “Strategi Belajar CERDAS pada Pendidikan Jarak Jauh”) dan keteladanan dari mahasiswa pendidikan jarak jauh yang berhasil (dengan judul “Di Balik Toga Universitas Terbuka”).

Subyek penelitian adalah mahasiswa Universitas Terbuka dari Program Administrasi Publik yang melakukan registrasi pertama pada semester awal tahun 2004. Sampel penelitian di bagi dengan cara *random assignment* dalam tiga kelompok eksperimen dan satu kelompok kontrol. Analisis hipotesis dilakukan dengan *Multivariate Analysis of Variances* (MANOVA).

Hasil analisis menunjukkan bahwa ada perbedaan kemampuan belajar mandiri yang signifikan antara kelompok eksperimen dan kelompok kontrol ($p = 0,028$). Namun, tidak ada perbedaan prestasi belajar yang signifikan antara kelompok eksperimen dan kelompok kontrol. Analisis lebih detil menunjukkan bahwa ada peningkatan yang signifikan dari salah satu komponen kemampuan belajar mandiri, yaitu komponen kebutuhan belajar, antara kelompok eksperimen dan kelompok kontrol ($p = 0,005$).

Sebagai kesimpulan, penelitian ini membuktikan bahwa intervensi psikologis yang biasanya diberikan pada pendidikan tatap muka ternyata dapat efektif digunakan pada pendidikan jarak jauh. Temuan penelitian ini menunjukkan bahwa intervensi secara signifikan meningkatkan kebutuhan belajar yang kemudian meningkatkan kemampuan belajar mandiri mahasiswa.

UCAPAN TERIMA KASIH

Beberapa tahun sebelum peneliti mengambil program pascasarjana ini, seorang teman yang sedang mengambil program doktor bercerita tentang seorang analis sekaligus penulis masalah sosial yang sebenarnya sudah pakar di bidangnya. Tulisannya dimuat di berbagai media dan banyak karya ilmiahnya yang diterbitkan. Analis tersebut mengikuti program doktor untuk mensistematiskan karyanya, sehingga ia dianggap layak menyanggah gelar doktor.

Dunleavy (1986), mendefinisikan seorang doktor sebagai orang yang mensistematiskan hasil karya yang “ditekuninya”..... “*To demonstrate originality in identifying a topic or a line of argument, and to follow up their insight with a more systematic piece of research work.*” Dari cerita teman dan definisi yang dikemukakan oleh Dunleavy, saya mengambil kesimpulan bahwa hasil karya yang “ditekuni” mempunyai dua pengertian, yaitu ditekuni selama studi atau dapat juga berarti ditekuni selama hidupnya dan disistematiskan pada saat mengambil program doktor.

Melibatkan diri pada berbagai penelitian maupun penulisan karya ilmiah yang berhubungan dengan bidang yang saya tekuni membuat waktu berlalu begitu saja. Saya beruntung (seperti pada umumnya orang Jawa yang selalu merasa beruntung), saya bisa bertemu banyak teman yang mengajak saya melakukan berbagai penelitian yang mendukung minat saya. Semua pengalaman tersebut menjadi pendukung penelitian utama saya, yaitu tentang kemandirian belajar pada mahasiswa pendidikan jarak jauh.

Apa yang saya tekuni selama ini jelas belum sistematis. Program doktoral adalah mensistematiskan materi yang kita tekuni dan ini berarti juga mensistematiskan *puzzle* yang bertebaran di sekitar kita. Penelitian ini menggabungkan berbagai kegiatan *puzzle* yang pernah saya lakukan sebelumnya. *Puzzle* yang bertebaran tidak hanya materi yang saya alami, tapi juga dukungan berbagai pihak yang ternyata sangat berperan pada penyelesaian studi saya. Untuk itu, pada bagian ini, saya ingin mengucapkan terima kasih pada berbagai pihak yang membantu saya menyusun *puzzle* penelitian saya.

Ungkapan terima kasih yang pertama, penulis sampaikan kepada Prof. Dr. Soetarlinah Sukadji sebagai promotor yang memberikan begitu banyak waktu dan pinjaman buku, dorongan, bimbingan sekaligus figur keteladanan dari pembimbing yang penuh dedikasi dan dukungan bagi penulis. Beliau tidak keberatan dihubungi melalui berbagai media, dari surat/pos, e-mail, telpon sampai sms. Beliau menjadi figur keteladanan pembimbing yang tidak hanya pembimbing secara tatap muka tetapi juga pembimbing jarak jauh bagi penulis. Ucapan terima kasih juga penulis sampaikan kepada Tian Belawati, Ph. D yang tidak hanya sebagai ko-promotor tapi sekaligus teman yang penuh semangat, perhatian dan sangat membantu menjelaskan berbagai hal yang seringkali tidak jelas bagi penulis. Sejak saat menjabat menjadi Kepala Pusat Studi Indonesia sampai menjadi Purek I UT, beliau telah memberi kesempatan penulis untuk melakukan berbagai penelitian dan penulisan artikel ilmiah mengenai belajar mandiri. Kesempatan tersebut sangat berharga dan memberikan sumbangan yang sangat besar artinya sejak penulisan awal disertasi ini. Tanpa

kesempatan tersebut, penelitian ini tidak akan pernah menjadi lengkap. Penulis merasa amat beruntung dapat merasakan seolah menjadi mahasiswa pendidikan jarak jauh karena memiliki tim pembimbing yang kadang menjadi pembimbing jarak jauh yang tangguh pada konteks penelitian Psikologi Pendidikan Jarak Jauh ini. Pertemuan tatap muka dengan promotor dan ko-promotor seringkali sukar dilakukan karena kesibukan beliau-beliau, namun komunikasi tetap dapat terus berlangsung justru dengan frekuensi tinggi melalui berbagai media. Pengalaman menjadi “mahasiswa jarak jauh” ini jelas merupakan pengalaman yang sangat berharga bagi penulis.

Ucapan terima kasih yang begitu besar penulis sampaikan juga kepada Bapak Prof. Dr. Atwi Suparman, selaku Rektor Universitas Terbuka yang memberi ijin kepada penulis untuk melepas tanggung jawab jabatan pada saat penulis memulai studi. Beliau juga memberi ijin penulis untuk melakukan penelitian di Universitas Terbuka dan memberi berbagai kesempatan yang tidak pernah terbayangkan untuk penulis peroleh. Semua pengalaman tersebut sangat berharga sehingga sulit dikatakan. Selanjutnya, ucapan terima kasih penulis sampaikan kepada Bapak Hasmonel selaku Purek III UT yang telah banyak membantu dalam pelaksanaan penelitian ini, sehingga penelitian ini dapat dimasukkan sebagai bagian kegiatan di bawah koordinasi beliau. Kepada Bapak Gorky Sembiring selaku Purek IV UT, ucapan terima kasih juga penulis sampaikan karena telah membantu dan memudahkan kelancaran proses administrasi penelitian di UT. Ucapan terima kasih selanjutnya penulis sampaikan untuk Bapak Zainul Ittihad Amin, Dekan FISIP Universitas Terbuka, yang juga memberi kesempatan kepada penulis melepas tanggung jawab dan memberi ijin studi. Kepercayaan dan kesempatan yang diberikan kepada penulis dalam hal apapun memberikan arti tersendiri. Berikutnya, ucapan terima kasih penulis sampaikan kepada Bapak Agus Santosa selaku Pudek III FISIP UT, yang tidak hanya membantu kelancaran perolehan data tetapi juga memudahkan berbagai hal yang nampaknya sulit bagi penulis. Ucapan terima kasih selanjutnya penulis sampaikan kepada Ka. SDM UT Bapak M. Toha dan Bapak Supartomo (Ka. SDM sebelumnya) yang telah memproses kelancaran dana pendidikan bagi penulis.

Ucapan terima kasih juga penulis sampaikan kepada Bapak Setijadi, mantan Rektor pertama Universitas Terbuka yang memberi pencerahan yang hangat dan menjadi figur keteladanan pertama pada pendidikan jarak jauh bagi penulis. Ucapan terima kasih berikutnya penulis sampaikan kepada Daryono, yang pada saat menjabat menjadi Kepala Pusat Penelitian Kelembagaan UT, telah memberi kesempatan mengembangkan berbagai penelitian strategi belajar dan memberi bantuan akses literatur karena pada saat bersamaan Dar juga sedang menyusun disertasinya di Australia. Selanjutnya, terima kasih yang begitu dalam penulis sampaikan kepada Bapak Subagjo (baik pada saat menjabat sebagai Purek I UT maupun setelah tidak lagi di UT dan kembali ke ITB). Beliau telah memberi berbagai kesempatan untuk pengembangan strategi belajar. Terutama pula, untuk kepercayaan yang begitu besar dan tidak ternilai untuk pengembangan strategi belajar bagi mahasiswa UT. Ucapan terima kasih juga penulis sampaikan kepada Paulina Pannen yang pada saat menjadi Kepala PAU memberikan kesempatan yang besar artinya kepada penulis untuk memperoleh dana pengembangan strategi belajar. Ucapan terima kasih selanjutnya penulis sampaikan kepada semua teman-teman di P2M yang telah memberikan fasilitas yang tidak ternilai harganya ditengah kesulitan penggunaan teknologi untuk kepentingan pengembangan Strategi Belajar melalui pendidikan jarak jauh. Kepada mas Hardhono, mas Arga, Toha, Sunar, mas Agus almarhum, Pujo, Dwi, mbak Diana

dan mbak Dian. Dukungan, juga bantuan di bidang teknologi baik secara fisik maupun moril amat besar artinya bagi penulis.

Selanjutnya, ucapan terima kasih juga penulis sampaikan kepada Dra. Dharmayati Utoyo Lubis, MA, Ph. D sebagai Dekan Fakultas Psikologi UI yang ramah dan penuh perhatian. Terima kasih pula kepada Prof. Dr. M. Enoch Markum selaku Ketua Program Pasca Sarjana Psikologi UI yang begitu membantu dan memberi berbagai masukan. Kepada para dosen, ucapan terima kasih penulis sampaikan kepada Prof. Dr. Fuad Hassan; Dr. Rudolf Woodrow Matindas; Ibu Winarini, Ph. D; Dr. Guritnaningsih; Harry Susianto, Ph. D; Dr. Anggadewi Moesono; Dr. Ali Nina Liche Seniati; Dr. Wilman Dahlan Mansoer; Dr. Siti Purwanti Brotowasisto, Dr. Semi Ibnu Umar yang telah memberi banyak dukungan, masukan pada saat workshop, seminar dan berbagai kegiatan di UI. Bapak Fuad Hassan memberi begitu banyak inspirasi bahkan pada saat diskusi-diskusi informal, beliau juga memberi inspirasi yang layak dibanggakan sebagai figur keteladanan. Bapak Budi Matindas memberi inspirasi mengenai keteladanan dan AKU nya untuk tema intervensi. Selanjutnya ucapan terima kasih kepada para penguji yang telah memberi berbagai masukan dan memperkaya naskah ini, Prof. Dr. S. C. Utami Munandar, Prof. Dr. Conny R. Semiawan, Dr. Soemiarti Patmonodewo, Dr. Rudolf Woodrow Matindas dan Dr. Clara R. P. Ajisuksmo, M. Sc yang menjadi penguji sekaligus meminjamkan buku-buku dan jurnal untuk penyempurnaan disertasi ini. Terima kasih juga kepada mbak Lucy, pak Tamar, mbak Henny, mbak Wiwik, mbak Lana, mbak Felia, pak Lie, pak Zubaidi, Retha, Yanki dan Dianti teman-teman dari Fakultas Psikologi UI yang memberikan berbagai masukan dalam diskusinya, semangat dan bantuannya dalam berjuang mewujudkan penyelesaian disertasi ini.

Setiap orang mempunyai berbagai pilihan. Salah satu pilihan antara lain adalah merasa pintar diantara orang yang bodoh, atau merasa bodoh diantara orang yang pintar. Saya memilih yang terakhir. Begitu mengagumkan rasanya belajar mengamati jalan berpikir orang-orang pintar yang terkadang tidak terjangkau oleh orang yang bodoh seperti saya. Seringkali saya terpesona “bagaimana mungkin terpikir seperti itu ya?”. Lagi-lagi saya merasa beruntung bisa berada diantara orang-orang yang pintar baik pada saat sekolah maupun di lingkungan kerja dan kehidupan sehari-hari. Begitu banyak yang bisa diteladani dari mereka.

Bagi teman-teman di Jurusan Komunikasi, di FISIP-UT, di lingkungan UT maupun teman di luar UT, ucapan terima kasih penulis sampaikan untuk pengertian dan persahabatan yang begitu berarti, serta menerima berbagai kekurangan penulis. Terima kasih untuk Anna, Dewim, Era, Hari, Ida Z dan Ida R, Irma, Ita, Mani, Milda, Rubi, Santi, Tch, Titik, Yuni dan teman-teman sejurusan untuk bantuan, semangat dan persahabatan yang memberikan banyak arti dan menjadi catatan tersendiri bagi penulis. Kekuatan persahabatan pada saat-saat terpuruk, rasanya menjadi sisi indah tersendiri bagi penulis. Untuk Ketut, terima kasih telah mengijinkan beberapa bagian kecil materi manajemen waktu yang ditulisnya diambil sebagai bagian dari penelitian. Untuk Adi ygy, Edo, Lerbin, mbak Tisna, Sam dan Sofjan, terima kasih telah membantu dalam masalah data. Terima kasih juga untuk Anna, Nila dan Hari yang pada saat bersamaan sedang menulis tesis dan disertasinya. Begitu banyak diskusi kecil, kesamaan pengalaman saat meneliti maupun menulis memberikan kesempatan *sharing* tersendiri yang membuat kami bisa saling belajar dan saling mendukung.

Ucapan terima kasih penulis sampaikan pula kepada mahasiswa UT yang telah memberi inspirasi pada penelitian ini dan ikut terlibat pada penelitian ini. Penelitian ini adalah bentuk dedikasi penulis terhadap mahasiswa pendidikan jarak jauh yang penuh semangat untuk belajar mandiri di tengah berbagai kekurangan informasi tentang pendidikan jarak jauh. Semangat mereka menjadi bagian tersendiri dari semangat penulis. Terima kasih penulis tujukan khusus kepada seorang mahasiswa, Nunung B yang sedang kuliah di UT pada saat yang sama dengan saat penulis melakukan studi. Ia seringkali menghubungi penulis untuk kepentingan studinya, melalui telpon, sms maupun email. Ia membuat begitu banyak inspirasi dan pemahaman tentang mahasiswa UT yang belajar “*in a distance*” secara riil dan bukan hanya teoritis. Di saat penulis merasa “jatuh” ternyata ia juga sedang jatuh, sehingga ia membuat penulis merasakan empati yang begitu dalam.

Selanjutnya, ucapan terima kasih penulis sampaikan pula untuk pak Irwan, mbak Lilis, Lisa, pak Kirjan, pak Tatang, semua staf perpustakaan yang begitu membantu dan staf di Pasca UI yang dengan berbagai cara telah ikut membantu kelancaran administratif penyelesaian studi penulis. Juga kepada Adi, Andi, Ayu, Bu Yun, Cumi, Dirman, Eka, Jeje, Heru, Heri, mbak Amin, mbak Indri, mbak Tini, Miih, Pak Leman, Pak Muryono, Pak Handa, Retno, Taryono, Tohir dan semua staf di UT yang membantu berbagai kegiatan di UT.

Terima kasih juga penulis ucapkan kepada berbagai pihak yang memperlancar penyusunan disertasi ini melalui berbagai cara. Terima kasih kepada Dr. Harry Angga, Bu Arni, Pak Rob, mbak Heny, Pak Zainal yang bertemu dan memberi dukungan pada saat yang sangat tepat. Terima kasih untuk dukungan dari mas Mukelar dan mbak Koes, mas Dar dan mbak Ninik, mas Toko, mas Toro dan mbak Tutik, mas Didit dan mbak Lilik. Terima kasih pula untuk Titut yang memperlancar akomodasi dan selalu ada pada saat dibutuhkan. Juga kepada Yu Sum dan *the gang*, Nurdin, mpok Ica dan berbagai pihak yang tidak dapat disebut satu persatu namun telah membantu kelancaran penulis selama bekerja, sekolah, penelitian dan penyelesaian disertasi ini. Dukungan mereka nampaknya sederhana, namun membuat semuanya menjadi lebih efektif dan *it made a difference*.

Seperti juga yang dialami rata-rata mahasiswa yang mengambil program doktoral, masa studi seringkali seperti jalan panjang yang rasanya tidak berakhir. Jalan tersebut terkadang begitu mulus, namun sering pula penuh liku yang terkadang membuat jenuh dan ingin berhenti. Pilihan berhenti seringkali berarti berhenti untuk sejenak, atau berhenti untuk waktu yang lama bahkan berhenti untuk selamanya. Pilihan tersebut terkadang menjadi godaan yang begitu tinggi. Perasaan seperti: “Apa sih yang saya cari dengan studi ini?” seringkali menggoda untuk menghentikan langkah.

Seorang senior pernah berkata, jika kamu ingin berhenti... cobalah berjalan selangkah lagi walaupun langkah itu hanya langkah kecil. Buat saja langkah-langkah kecil yang konsisten dan bukan langkah yang lebar. Just step by step.... bit by bit..... until at the end of the way.

Nasehat tersebut ternyata sangat mendukung dan membantu.

Menjelang paragraf terakhir, saya mengucapkan terima kasih untuk cinta yang tak terbatas dan selalu ada dari keluarga tersayang.... Almarhum Bapak yang pernah mencoba untuk menunggu tapi Tuhan berkehendak lain, Ibu yang selalu penuh dengan doa, mbak Ren, mbak Win, Dewi, mas Pur, Bambang, Ninik, Ian, Iti, Amanda dan Anindhita yang memberi banyak warna cinta dalam kehidupan saya.

Akhirnya, saya memilih paragraf terakhir untuk ucapan terima kasih terdalam dan tiada akhir bagi Yang Paling Memiliki semua ini, Tuhan Yang Maha Pengatur, *The Highest, The Greatest, The Unlimited Regulator in the universe*. Cinta Allah yang begitu indah hadir di saat-saat yang berat maupun saat menyenangkan. Pendidikan yang saya jalani bukan hanya *a matter of gaining knowledge, but more than that. It is also a mean of communicating with God*. Semua memberikan arti dan hikmah tersendiri yang mewarnai penyelesaian disertasi ini. Terima kasih ya Allah!

Jakarta, 29 Desember 2005

Penulis

DAFTAR ISI

	Halaman
Halaman Judul	i
Halaman Pengesahan	ii
Abstract	iv
Abstrak	v
Ucapan Terima Kasih	vi
Daftar Isi	xi
Daftar Tabel	xiii
Daftar Gambar	xv
Daftar Grafik	xvi
Daftar Lampiran	xvii
 I PENDAHULUAN	
A. Latar Belakang Masalah	1
B. Perumusan Masalah	11
C. Tujuan Studi	11
D. Manfaat Penelitian	12
 II KAJIAN PUSTAKA	
A. Pendidikan Jarak Jauh Di Indonesia	14
B. Belajar Mandiri (<i>Self-Directed Learning</i>) pada Pendidikan Jarak Jauh	22
Pengertian Belajar Mandiri	23
Hubungan Belajar Mandiri dan Konsep dalam Psikologi Pendidikan	26
Dimensi Belajar Mandiri	30
Pengembangan Kemampuan Belajar Mandiri	32
Pengukuran Belajar Mandiri	34
C. <i>Self-Regulated Learning</i>	36
Tahapan <i>Self-Regulated Learning</i>	38
Komponen <i>Self-Regulated Learning</i>	42
Pengembangan <i>Self-Regulated Learning</i>	43
<i>Self-Regulated Learning</i> dan Prestasi Akademik	43
<i>Self-Regulated Learning</i> dan Intervensi.....	44
<i>Self-Regulated Learning</i> dan Penetapan Tujuan (<i>Goal Setting</i>)	48
<i>Self-Regulated Learning</i> dan Motivasi	50
D. Keteladanan (Modeling)	57
Belajar Melalui Keteladanan	57
Karakteristik Figur Keteladanan	60

III	KERANGKA BERPIKIR	
	Rangkuman Konsep Teoritik Penelitian	65
	Pengembangan Kemampuan Belajar Mandiri	68
	Dasar Pengembangan	68
	Efektivitas Intervensi Keterampilan <i>Self-Regulated Learning</i>	69
	Efektivitas Intervensi Keteladanan	73
	Kemampuan Belajar Mandiri dan Prestasi Belajar	75
	Desain Intervensi	76
	Penggunaan Media untuk Intervensi	77
	Pertanyaan Penelitian	77
IV	METODE PENELITIAN	
	A. Desain Penelitian	79
	B. Hipotesis Penelitian	80
	C. Variabel Penelitian	81
	Definisi Operasional	81
	D. Subyek Penelitian	84
	E. Instrumen Penelitian	85
	Instrumen Kemampuan Belajar Mandiri	85
	Instrumen Evaluasi Intervensi	89
	F. Materi Intervensi	91
	G. Tahapan Penelitian	92
	H. Analisis Data Penelitian	93
V	PRA EKSPERIMEN DAN PELAKSANAAN EKSPERIMEN	
	A. Pra Eksperimen	95
	1. Prosedur Awal	95
	2. Pengembangan Isi Materi	97
	3. Evaluasi Materi Eksperimen	99
	B. Pelaksanaan Eksperimen	105
VI	HASIL PENELITIAN	
	A. Konteks Penelitian	109
	Universitas Terbuka	109
	Sistem Belajar dan Sistem Registrasi	109
	Sistem Penilaian	111
	Pelayanan Mahasiswa	111
	Gambaran Populasi Penelitian	112
	B. Tingkat Pengembalian Kuesioner	115
	Gambaran Subyek Penelitian	117
	C. Hasil Penelitian	121
	Uji Hipotesis	124
	Temuan Tambahan	127
VII	KESIMPULAN, DISKUSI DAN SARAN	133
	Daftar Pustaka	151
	LAMPIRAN	164

DAFTAR TABEL

Nomor	Judul	Halaman
Tabel 1	Tahapan Siklus dan Subproses dari <i>Self-Regulation</i>	42
Tabel 2	Rangkuman Berbagai Pendapat Ahli tentang Sifat dari Tujuan	73
Tabel 3	Rancangan Eksperimen Penelitian	79
Tabel 4	Komponen dan Nomor Aitem Modifikasi SDLRS	88
Tabel 5	Interpretasi Skor Modifikasi SDLRS	89
Tabel 6	Komponen dan Nomor Aitem Evaluasi Intervensi	91
Tabel 7	Taksonomi Tujuan Intervensi Berdasarkan Konsep Taksonomi Bloom	93
Tabel 8	Jadwal Registrasi dan Jadwal Penelitian	107
Tabel 9	Jadwal Registrasi dan Ujian	111
Tabel 10	Jumlah dan Persentase Mahasiswa UT Berdasarkan Jender	113
Tabel 11	Jumlah dan Persentase Mahasiswa UT Berdasarkan Usia	114
Tabel 12	Tingkat Pengembalian Kuesioner Per Kelompok Tahap Pretes – Postes	116
Tabel 13	Data Subyek Penelitian Berdasarkan Jender	118
Tabel 14	Data Subyek Penelitian Berdasarkan Status Keluarga	120
Tabel 15	Data Subyek Penelitian Berdasarkan Status Kerja	120
Tabel 16	Jumlah, Rerata dan Standar Deviasi Skor Total Kemampuan Belajar Mandiri Pretes, Postes, Selisih	122
Tabel 17	Jumlah, Rerata dan Standard Deviasi dari IP Pretes, Postes, Selisih	122
Tabel 18	Efektivitas Intervensi Terhadap Kemampuan Belajar Mandiri dan Prestasi Belajar Antar Kelompok Penelitian	125
Tabel 19	Efektivitas Intervensi Terhadap Kemampuan Belajar Mandiri dan Prestasi Belajar Antara Kelompok Eksperimen dengan Kelompok Kontrol	126

Tabel 20	Rerata dan Standar Deviasi Skor, serta Jumlah Subyek Per Komponen Per Kelompok pada Pretes – Postes	127
Tabel 21	Rerata dan Standar Deviasi Selisih Skor, serta Jumlah Subyek Per Komponen Per Kelompok	128
Tabel 22	Efektivitas Intervensi Terhadap Komponen Kemampuan Belajar Mandiri Antar Kelompok Penelitian	129
Tabel 23	Efektivitas Intervensi Terhadap Kebutuhan Belajar Antara Kelompok Eksperimen dengan Kelompok Kontrol	131
Tabel 24	Perbandingan Teori Dimensi dan Komponen Belajar Mandiri	165

DAFTAR GAMBAR

Nomor	Judul	Halaman
Gambar 1	Perbedaan Pendidikan Biasa dengan Pendidikan Jarak Jauh ...	16
Gambar 2	Proses Pembelajaran pada Pendidikan Tinggi Tatap Muka dengan Jarak Jauh	17
Gambar 3	Proses Belajar Mandiri	24
Gambar 4	Pengembangan Diri	33
Gambar 5	Model Siklus <i>Self-Regulated Learning</i>	39
Gambar 6	Keterkaitan Antara Motivasi, Kemauan, dan Perilaku Belajar ..	56
Gambar 7	Keterkaitan Kemampuan Belajar Mandiri, Motivasi, <i>Self-Regulated Learning</i> dan Prestasi Belajar	67
Gambar 8	Bidang Bahasan Penelitian Intervensi Keterampilan Regulasi Diri	70
Gambar 9	Rangkuman Bidang Teoritis Keterampilan SRL	72
Gambar 10	Hipotesis Efektivitas Intervensi Keterampilan SRL dan Keteladanan Terhadap Peningkatan Kemampuan Belajar Mandiri dan Prestasi Belajar	76
Gambar 11	Alur Kerja Penelitian	83

DAFTAR GRAFIK

Nomor	Judul	Halaman
Grafik 1	Data Subyek Penelitian Berdasarkan Kelompok Umur	118
Grafik 2	Plot Rerata Selisih Skor KBM dan IP	124
Grafik 3	Plot Rerata Selisih Skor Kebutuhan Belajar	130

DAFTAR LAMPIRAN

No	Judul	Halaman
Lampiran A	Kajian Komponen Belajar Mandiri Ditinjau dari Berbagai Teori	164
Lampiran B	Jumlah Mahasiswa Program Studi Administrasi Publik Yang Melakukan Registrasi 2004.1 Per UPBJJ	170
Lampiran C	Daerah Penelitian dan Tingkat Pengembalian Kuesioner (Pretes) Berdasarkan <i>Random Assignment</i> Per Kelompok Per UPBJJ	171
Lampiran D	Hasil Analisis Adaptasi SDLRS (58 aitem)	172
Lampiran E	Hasil Analisis Uji Coba Modifikasi SDLRS (32 aitem)	174
Lampiran F	Hasil Analisis Korelasi Uji Coba Modifikasi SDLRS	175
Lampiran G	Analisis Faktor Konfirmatori Kuesioner Modifikasi SDLRS..	176
Lampiran H	Perubahan Nomor Aitem Adaptasi - Modifikasi SDLRS	178
Lampiran I	Reliabilitas Kuesioner Modifikasi SDLRS pada Pretes	179
Lampiran J	Reliabilitas Uji Coba Kuesioner Evaluasi Intervensi	180
Lampiran K	Reliabilitas Uji Coba Aitem Pilihan Kuesioner Evaluasi Intervensi	181
Lampiran L	Identifikasi Kata untuk Tema Keterampilan SRL	182
Lampiran M	Uji Homogenitas Variabel-variabel Kelompok Penelitian ...	183
Lampiran N	Hasil Analisis Variabel Kontrol Sebagai Kovariat dan Variabel Eksperimen	185
Lampiran O	Hasil Analisis <i>Manipulation Check</i>	189
Lampiran P	Panduan Wawancara	193
Lampiran Q	Surat Pengiriman Materi Eksperimen (Kelompok Keteladanan)	196
Lampiran R	Surat Pengiriman Materi Eksperimen (Kelompok Keterampilan SRL)	197

Lampiran S	Surat Pengiriman Materi Eksperimen (Kelompok Gabungan Intervensi)	198
Lampiran T	Surat Pengiriman Kuesioner Belajar (Kelompok Kontrol)	199
Lampiran U	Surat Pengiriman Kuesioner (Postes)	200
Lampiran V	Surat Pengiriman Ulang Kuesioner (Postes)	201
Lampiran W	Kuesioner Pilihan Belajar (SDLRS)	
Lampiran X	Materi Eksperimen Keteladanan	
Lampiran Y	Materi Eksperimen Keterampilan SRL	

LAMPIRAN

BAB I

PENDAHULUAN

A. Latar Belakang Masalah

Tujuan Pendidikan Nasional yang tercantum pada Undang-Undang Tentang Sistem Pendidikan Nasional pada Bab II Pasal 3 Tahun 2003 (disahkan DPR RI pada tanggal 11 Juni 2003) berbunyi sebagai berikut.

Pendidikan nasional berfungsi mengembangkan kemampuan dan membentuk watak serta peradaban bangsa yang bermartabat dalam rangka mencerdaskan kehidupan bangsa, bertujuan untuk berkembangnya potensi peserta didik agar menjadi manusia yang beriman dan bertakwa kepada Tuhan Yang Maha Esa, berakhlak mulia, sehat, berilmu, cakap, kreatif, mandiri, dan menjadi warga negara yang demokratis serta bertanggung jawab. (h. 12)

Trent dan Medsker (dalam Lindgren, 1969) menyatakan pula tujuan pendidikan tinggi yang sama dengan tujuan Pendidikan Nasional di Indonesia, sebagai berikut.

.....college does tend to change students in rather fundamental ways, in the sense that students develop more intellectual interests, become more aware of themselves as individuals, and also develop a higher degree of autonomy (independence and the capacity for self-direction) than individuals who do not attend college. (h. 109)

Kedua tujuan pendidikan tersebut merupakan contoh kesamaan tujuan pendidikan yaitu menghasilkan manusia yang mampu mandiri secara intelektual. Lulusan sebagai keluaran atau *output* pendidikan tinggi diharapkan mampu bersikap mandiri dalam menghadapi kehidupan, terutama kehidupan yang berhubungan dengan kemampuan intelektual mereka.

Kemandirian secara intelektual yang menjadi tujuan pendidikan dapat dicapai melalui berbagai bentuk pendidikan yang salah satunya adalah melalui pendidikan jarak

jauh. Pendidikan jarak jauh di Indonesia merupakan salah satu bentuk pendidikan alternatif yang mulai diterapkan pada tahun 1955 dengan terbentuknya program pendidikan melalui korespondensi untuk peningkatan kompetensi guru (Belawati, 1995). Pada bidang pendidikan tinggi, pendidikan jarak jauh di Indonesia diadakan untuk memperluas akses ke perguruan tinggi, terutama mengatasi kendala kapasitas daya serap tamatan sekolah menengah atas yang tidak tertampung di pendidikan tinggi negeri tatap muka dan memberi kesempatan kepada mereka yang bekerja untuk dapat mengikuti jenjang pendidikan tinggi (Setijadi, 1988). Dilihat dari bentuk penyelenggaraan pendidikannya, maka pendidikan jarak jauh cenderung berupa *mass education* atau pendidikan yang pelaksanaannya bersifat massal. Jika pada pendidikan tatap muka jumlah mahasiswa dibatasi oleh ketersediaan ruang, maka jumlah mahasiswa pada pendidikan jarak jauh tidak dibatasi. Hal inilah yang membuat pendidikan jarak jauh dianggap sebagai *mass education*.

Pendidikan jarak jauh dibedakan dengan pendidikan tatap muka dari aspek penyelenggaraan pendidikannya. Penyelenggaraan pendidikan jarak jauh memiliki ciri utama yaitu keterpisahan secara fisik antara pengajar dan siswa. Adanya keterpisahan secara fisik antara siswa dengan pengajarnya memunculkan pola perilaku pengajar dan peserta didik yang berbeda dengan pola perilaku mereka dalam lingkungan pendidikan tatap muka (Haryono, 2001). Bila kemandirian secara intelektual menjadi tujuan pendidikan pada umumnya, maka pada pendidikan jarak jauh kemandirian dalam belajar menjadi tuntutan bagi mahasiswa yang ingin berhasil mengikuti pendidikan jarak jauh. Hal tersebut terjadi karena pada kondisi lingkungan pendidikan jarak jauh, mahasiswa

harus berperan sebagai pengajar bagi dirinya sendiri. Misalnya dalam hal menentukan waktu untuk mempelajari materi ajar.

Tuntutan untuk mandiri yang di sisi lain juga menjadi tujuan pendidikan bukanlah hal yang mudah dilakukan oleh mahasiswa yang belajar pada pendidikan jarak jauh. Pendapat para ahli pendidikan jarak jauh maupun hasil penelitian menunjukkan ketidaksiapan mahasiswa untuk belajar dengan sistem pendidikan jarak jauh. Kasworm (1992) mengemukakan bahwa mahasiswa pendidikan jarak jauh tidak terbiasa belajar mandiri karena mereka terbiasa dengan pola pendidikan tatap muka. Pembentukan pola perilaku tersebut dimulai sejak seseorang mengenal sekolah sampai ia menduduki sekolah menengah atas. Padahal, kemampuan belajar mandiri dibutuhkan mahasiswa pendidikan jarak jauh karena sistem belajar jarak jauh memisahkan mahasiswa dengan pengajar secara fisik. Kondisi tersebut membuat mahasiswa pendidikan jarak jauh harus memerankan beberapa fungsi pengajar, termasuk memberi motivasi dan mencari informasi bagi dirinya sendiri.

Berbagai penelitian tentang pendidikan tinggi jarak jauh menunjukkan bahwa tingkat *drop out* pada pendidikan jarak jauh termasuk tinggi dengan tingkat persistensi yang rendah (Belawati, 1997; Moore & Kearsley, 1996; Putra, 1993; Simpson, 2000). Hasil penelitian Darmayanti (1993) dan Indrawati (1993) mendukung pendapat Kasworm dan para ahli pendidikan jarak jauh lainnya yang menunjukkan bahwa mahasiswa tahun pertama di Universitas Terbuka (UT) memerlukan penyesuaian dalam belajar pada sistem pendidikan jarak jauh. Hal tersebut ditunjukkan dengan prestasi rendah dari mahasiswa tahun pertama dibandingkan dengan prestasi belajar dari mahasiswa tahun kedua ke atas. Prestasi belajar yang rendah di tahun pertama kemungkinan disebabkan kurangnya

kemampuan belajar mandiri mahasiswa pendidikan jarak jauh. Beberapa hasil penelitian menunjukkan tingkat kemampuan belajar mandiri mahasiswa pendidikan jarak jauh di Indonesia termasuk rata-rata bahkan cenderung rendah (Darmayanti, 1993; Kadarko, 2000). Idealnya, mahasiswa pendidikan jarak jauh seharusnya memiliki kemampuan belajar mandiri yang tinggi, karena lingkungan pendidikan jarak jauh menuntut tingkat kemandirian dalam belajar yang tinggi. Kurangnya kemampuan penyesuaian diri mahasiswa untuk mandiri dalam belajar kemungkinan terjadi karena peran budaya Indonesia yang kurang mendukung pengembangan kemandirian seseorang. Kemungkinan ini menjadi suatu permasalahan tersendiri yang ingin diungkap pada penelitian ini.

Pada bidang pendidikan jarak jauh, kemandirian dalam belajar merupakan salah satu faktor yang mempengaruhi prestasi belajar. Salah satu aspek yang dapat menjelaskan prestasi belajar mahasiswa pendidikan jarak jauh adalah persistensi mahasiswa untuk tetap melakukan registrasi sampai studinya selesai. Persistensi dipengaruhi oleh berbagai faktor yang dapat dikelompokkan sebagai berikut: 1) latar belakang sosial/pekerjaan/keluarga; 2) karakteristik individual; dan 3) sistem institusi (Belawati, 1997). Menurut Syamsuddin (1984), ada lima komponen belajar yaitu: *raw input* (siswa); 2) proses belajar mengajar; 3) *instrumental input* (metode/teknik, guru, bahan/sumber, media, program/tugas); 4) *environmental input* (sosial, fisik, kultur, dan lain-lain); 5) *expected output*. *Raw input* atau siswa dipengaruhi oleh faktor individual yaitu: inteligensi, bakat, motivasi, minat, kematangan/kesiapan, sikap dan kebiasaan. Berdasarkan penjelasan Belawati dan Syamsudin, dapat disimpulkan bahwa kemandirian termasuk dalam faktor karakteristik individual yang dapat mempengaruhi proses belajar dan keluaran (*expected output*) atau prestasi belajar. Pemahaman ini sesuai dengan pendapat Guglielmino (1978)

yang menyatakan bahwa kemampuan seseorang untuk belajar mandiri merupakan faktor karakteristik individual yang merupakan kesiapan seseorang untuk menghadapi proses belajar.

Berdasarkan permasalahan dan pendapat yang dikemukakan para ahli, penulis melihat adanya kesenjangan antara kondisi ideal mahasiswa pendidikan jarak jauh yang seharusnya mandiri dalam belajar, dengan kondisi nyata berdasarkan hasil penelitian Darmayanti (1993) dan Kadarko (2000) yang menunjukkan kurangnya kemandirian mahasiswa dalam belajar. Adanya kesenjangan seperti yang dikemukakan tersebut merupakan permasalahan awal yang memunculkan ketertarikan penulis untuk menguji bahwa kesenjangan tersebut dapat diminimalkan. Untuk menjembatani kesenjangan dibutuhkan suatu intervensi bagi mahasiswa pendidikan jarak jauh untuk membantu mahasiswa meningkatkan kemampuan belajar mandiri, yang diharapkan akan meningkatkan pula prestasi belajar mahasiswa.

Permasalahan kesenjangan seperti yang dikemukakan menjadi permasalahan utama bagi mahasiswa pendidikan jarak jauh. Moore (1986), Paul (1990), Simpson (2000), Stoane (1985) dan Wright (1989) mengemukakan pentingnya membantu siswa institusi pendidikan jarak jauh untuk mengembangkan kemampuan belajar mandiri. Belawati (1997) dalam tulisannya tentang *“Understanding and increasing student persistence in distance education: A case of Indonesia”* menyatakan bahwa institusi pendidikan jarak jauh seperti Universitas Terbuka dapat membantu mahasiswa baru dengan cara membuat periode yang lebih ringan/luang (*a grace period*) bagi mahasiswanya untuk belajar atau menyesuaikan diri dengan gaya baru dalam belajar, yaitu gaya belajar pada pendidikan jarak jauh. Masa transisi untuk belajar pada

pendidikan jarak jauh ini penting dilakukan terutama pada tahun pertama untuk mengenalkan mahasiswa pada kebiasaan belajar yang baru.

Namun di sisi lain, menurut Candy (1991), ada kelompok yang menganggap kemandirian merupakan karakteristik yang universal dari orang dewasa sehingga tidak memerlukan usaha khusus untuk peningkatan kemampuan belajar mandiri tersebut. Kemandirian dianggap sebagai sesuatu yang *unidimensional*, sehingga jika orang dewasa mampu mandiri dalam kehidupannya, maka dengan sendirinya ia mampu mandiri dalam belajar (Candy, 1991). Kelompok yang lainnya lagi beranggapan bahwa kemandirian seseorang dapat ditingkatkan dengan cara menyediakan lingkungan yang mendorong berkembangnya kemampuan mandiri seseorang. Dittman (dalam Candy, 1991) menyatakan bahwa perilaku mandiri tidak diajarkan atau dipelajari sebagai materi dalam kurikulum. Seorang guru dapat mengajarkan pengetahuan tentang kemandirian, atau tanggung jawab tetapi tidak dapat mengajarkan seseorang untuk “menjadi” (*becoming*) mandiri dalam pemikiran atau perilakunya. Seseorang belajar bertanggung jawab dan menjadi mandiri melalui pengalaman yang diberikan kepadanya. Dittman menambahkan bahwa jika kita ingin siswa mampu mengambil keputusan yang mandiri, maka kita harus memberikan lingkungan belajar yang mendorong mereka membuat keputusan yang mandiri.

Selain itu, ada pula kelompok yang menganggap bahwa kemandirian bersifat *multidimensional*, yang berarti harus dilihat dari berbagai aspek, dan dapat ditingkatkan (Candy, 1991; Hiemstra, 1998; Knowles, 1975; Wright, 1989). Penulis termasuk kelompok yang menganggap bahwa kemampuan untuk belajar mandiri merupakan kemampuan yang perlu dan dapat ditingkatkan pada orang dewasa. Pendirian penulis

didasarkan pada hasil penelitian Markum (1998) tentang manusia Indonesia yang berprestasi. Markum menemukan bahwa ada enam sifat manusia berprestasi, yaitu sifat kerja keras, komitmen, disiplin, prestatif, mandiri dan realistis. Hasil penelitian Markum menunjukkan bahwa pembentukan sifat untuk berprestasi dari Sumber Daya Manusia (SDM) Indonesia ditentukan secara signifikan oleh dua dari tujuh variabel yang diteliti, yaitu pola asuh orangtua dan pola pembinaan guru di sekolah. Markum juga menyimpulkan bahwa sifat bukan merupakan predisposisi bawaan (*inborn quality*) melainkan dapat dibentuk. Hasil penelitian tersebut menunjukkan bagaimana sifat manusia, termasuk sifat mandiri, dipengaruhi oleh pola bina baik dalam keluarga maupun dalam lingkungan pembinaan sekolah.

Pola bina di sekolah adalah pola pembinaan siswa oleh guru di sekolah. Dalam konteks pendidikan jarak jauh, kemungkinan pola bina dapat dilihat sebagai pola pembinaan mahasiswa oleh institusi pendidikan jarak jauh. Hal ini menunjukkan bagaimana institusi pendidikan jarak jauh dapat berperan dalam membina mahasiswanya untuk berprestasi. Ini berarti menguatkan pendapat bahwa sifat mandiri dalam belajar juga dapat dibentuk seperti juga yang dikemukakan oleh Candy (1991).

Peningkatan kemampuan belajar mandiri dapat dilakukan melalui berbagai cara, yaitu melalui materi belajar yang merupakan bagian dari kurikulum, penyediaan lingkungan yang memungkinkan berkembangnya kemandirian dan peningkatan keterampilan belajar (Candy, 1991). Pada bidang pendidikan tatap muka, model pengembangan keterampilan belajar telah dilakukan oleh banyak ahli pendidikan, antara lain dikembangkan oleh Bobbi DePorter dan Mike Hernacki dengan *Quantum Learning*-nya (1992), yang merupakan cara peningkatan keterampilan belajar berdasarkan teori

Accelerated Learning. Pada bidang pendidikan tatap muka, Merrill Hammond dan Rob Collins (1991) mengembangkan model peningkatan kemampuan belajar mandiri dengan mempergunakan konsep *self-directed learning* pada pendidikan orang dewasa dan pendidikan jarak jauh. Pada bidang psikologi pendidikan, konsep *self-directed learning* dapat disamakan dengan konsep *self-regulated learning* (Ponton & Carr, 2000; Silen, 2003), sehingga peningkatan kemampuan belajar mandiri dapat dilakukan dengan menggunakan konsep *self-regulated learning* yang berkembang pada bidang psikologi kognitif. Peningkatan keterampilan belajar yang berdasarkan konsep *self-regulated learning* dapat dilakukan dengan memperhatikan komponen-komponen *self-regulated learning* (Vermunt, 1998).

Berbagai model yang dikembangkan para ahli tersebut dikembangkan di negara di luar Indonesia. Permasalahan yang kemudian muncul adalah bahwa model-model pengembangan kemampuan belajar tersebut belum tentu dapat diterima di Indonesia, karena pengembangan kemampuan belajar mandiri berbeda satu sama lain dipengaruhi oleh budaya. Pendekatan budaya perlu dilakukan karena budaya berperan membentuk perilaku seseorang (Hurlock, 1974). Contoh bagaimana pendekatan budaya dapat mempengaruhi perilaku dilakukan oleh Craig Andrew Abdurrohim Owensby (Panjimas, 2002) yang pada tahun 2002 membantu mubalig kondang Aa Gym meluncurkan “Qur’an Seluler” yang dikenal dengan nama QS. Menurut Craig Andrew Abdurrohim Owensby, QS diciptakan dengan menyelaraskan kebiasaan orang Indonesia yang kurang minat baca. Kasus tersebut menunjukkan bahwa pengembangan suatu program intervensi membutuhkan berbagai persyaratan yang harus dipenuhi agar program intervensi dapat dipergunakan secara efektif dalam suatu budaya tertentu.

Selain memperhatikan budaya, program intervensi juga perlu mempertimbangkan adanya faktor keteladanan. Zimmerman (1998) menjelaskan bahwa hampir semua hal yang dapat melengkapi pengetahuan dan keterampilan *self-regulatory* tergantung pada berbagai teknik di antaranya adalah keteladanan. Dengan demikian, peningkatan keterampilan *self-regulatory* akan sangat terdukung dengan adanya keteladanan dari orang yang menggunakan keterampilan tersebut.

Menurut Teori Belajar Sosial (*Social Learning Theory*) yang dikembangkan oleh Albert Bandura, manusia dapat belajar melalui cara mencontoh atau meniru (*modeling*) perilaku orang lain (Franken, 2002). Teori ini beranggapan bahwa perilaku baru dapat terjadi dengan cara mengamati perilaku orang lain yang menghasilkan efek positif bagi orang yang diamati. Ini berarti orang yang meniru perilaku orang lain tersebut tidak secara langsung memperoleh ganjaran atau *reward* dari perilaku yang ditirunya. Ia melihat orang lain berhasil melakukan sesuatu dan ingin meraih keberhasilan yang sama dengan cara mencontoh atau meniru perilaku orang yang dianggapnya berhasil tersebut.

Manifestasi dari teori Belajar Sosial pada budaya Indonesia tercermin pada budaya paternalistik, yang kemudian memunculkan konsep “panutan” atau “keteladanan”. Dihubungkan dengan budaya paternalistik, maka keteladanan seharusnya diperoleh dari figur yang dianggap mencerminkan budaya paternalistik, yaitu figur yang dianggap lebih tua, lebih tinggi derajatnya, atau figur yang dianggap lebih dari yang menganggap figur tersebut sebagai figur teladan.

Pada umumnya, figur keteladanan pertama dalam kehidupan seseorang adalah orang tua. Figur tersebut kemudian meluas kepada dunia di luar dunia keluarga seseorang, seperti guru, pimpinan di tempat kerja dan seterusnya. Figur teladan atau

panutan dalam teori Belajar Sosial (*Social Learning Theory* dari Bandura) merupakan obyek imitasi dari mereka yang ingin meneladani figur tersebut.

Konsep keteladanan sebenarnya tidak hanya berlaku pada budaya Indonesia. Peran keteladanan sangat penting dalam kehidupan sehari-hari bahkan dalam bernegara. Nurcholis Madjid mencontohkan bagaimana sosok Lee Kuan Yew, mantan Perdana Menteri Singapura, menjadi sosok legitimasi otentik yang membuat negara Singapura menjadi negara yang menjalankan pemerintahan terbersih di dunia (Kompas, 30 Desember 2002). Menurut Nurcholis Madjid, saat berkuasa sebagai Perdana Menteri, Lee Kuan Yew mampu menunjukkan bahwa dirinya bersih dari praktik KKN sehingga aparat dan rakyatnya pun bisa mencontohnya.

Peran keteladanan sangat besar, sehingga kurangnya keteladanan dapat memperburuk situasi suatu negara seperti yang diungkapkan oleh seorang pakar pendidikan Arief Rachman (Kompas, 26 Desember 2002). Ia menyatakan bahwa pendidikan di Indonesia telah gagal membangun akhlak dan moral bangsanya, karena masyarakat dan pemerintah telah kehilangan pakem atau pegangan untuk dijadikan teladan dalam kehidupan bermasyarakat dan berbangsa.

Peran keteladanan dalam suatu program intervensi peningkatan kemampuan belajar mandiri juga dikemukakan oleh Boud dan Prosser (dalam Candy, 1991). Mereka menyatakan bahwa pengaruh yang paling potensial adalah peran para pendidik sebagai contoh keteladanan. Sejauh mungkin pendidik para orang dewasa diharapkan berperan sebagai model perilaku dari orang yang mandiri. Mereka juga diharapkan dapat mendemonstrasikan komitmen mereka terhadap komunitas belajar di lingkungan mereka.

Berdasarkan berbagai pendapat dan hasil penelitian para ahli, maka penulis mengambil posisi untuk mendukung pendapat yang menyatakan bahwa intervensi diperlukan dan dapat dilakukan untuk pengembangan kemampuan belajar mandiri dan prestasi belajar mahasiswa. Intervensi dapat dilakukan melalui berbagai cara yang dapat disesuaikan dengan kebudayaan Indonesia.

B. Perumusan Masalah

Berdasarkan pembahasan yang dikemukakan pada latar belakang masalah, maka perumusan masalah yang diajukan pada penelitian ini adalah sebagai berikut. Apakah program intervensi keterampilan belajar yang menggunakan konsep teoretik *self-regulated learning* dan intervensi keteladanan yang mengacu pada konsep teoretik keteladanan atau “*modeling*” dapat meningkatkan kemampuan belajar mandiri mahasiswa yang kemudian secara tidak langsung akan meningkatkan prestasi belajar dari mahasiswa pendidikan jarak jauh?

C. Tujuan Studi

Penelitian ini dilakukan untuk membuktikan posisi penulis yang menyatakan bahwa intervensi diperlukan dan dapat dilakukan untuk pengembangan kemampuan belajar mandiri dan prestasi belajar mahasiswa. Intervensi psikologis dapat dilakukan melalui berbagai cara yang sesuai dengan konteks pendidikan jarak jauh dan budaya Indonesia.

Untuk memperkuat posisi yang diajukan oleh penulis, maka secara lebih khusus penelitian ini bertujuan untuk melakukan pendalaman pemahaman mengenai kemampuan belajar mandiri pada mahasiswa pendidikan jarak jauh di Indonesia. Tujuan utama

penelitian ini adalah untuk menguji efektivitas program intervensi keterampilan *self-regulated learning* dan keteladanan dalam meningkatkan kemampuan belajar mandiri yang kemudian secara tidak langsung akan meningkatkan prestasi belajar mahasiswa pendidikan jarak jauh. Program intervensi untuk meningkatkan kemampuan belajar mandiri disusun dengan mengacu pada konsep teoretik *self-regulated learning* sebagai dasar keterampilan belajar dan keteladanan atau “*modeling*”.

D. Manfaat Penelitian

Jumlah penduduk Indonesia yang sangat besar dan tersebar di berbagai pulau, merupakan potensi yang layak dikembangkan melalui pendidikan jarak jauh. Pendidikan jarak jauh merupakan *mass education* atau pendidikan massal yang memungkinkan pengembangan sumber daya manusia dalam jumlah besar, serta mampu menjangkau sumber daya manusia Indonesia yang secara geografis tinggal di berbagai daerah yang terkadang masih terisolasi. Pendalaman topik pada disertasi ini diharapkan dapat memberikan sumbangan untuk meningkatkan prestasi belajar mahasiswa pendidikan jarak jauh melalui peningkatan kemampuan belajar mandiri mereka.

Penelitian ini diharapkan juga dapat memberikan sumbangan pengetahuan di bidang Psikologi Pendidikan, terutama pada bidang Psikologi Pendidikan Tinggi Jarak Jauh di Indonesia. Sampai saat ini, bidang Psikologi Pendidikan Jarak Jauh di Indonesia masih sangat terbatas. Di sisi lain, bidang Pendidikan Tinggi Jarak Jauh berkembang semakin pesat, baik di dunia maupun di Indonesia.

Penelitian ini diharapkan juga dapat memberikan sumbangan bagi pengetahuan bidang Psikologi Konseling untuk mahasiswa pendidikan jarak jauh. Permasalahan

mahasiswa pendidikan jarak jauh kemungkinan besar berbeda dengan permasalahan yang dihadapi oleh mahasiswa pendidikan tatap muka, terutama karena karakteristik mahasiswa pendidikan jarak jauh yang berbeda dengan mahasiswa pendidikan tatap muka.

BAB II

KAJIAN PUSTAKA

Kajian pustaka diawali dengan tinjauan konteks pendidikan jarak jauh di Indonesia untuk memperoleh gambaran secara umum mengenai kondisi penelitian ini yang melibatkan individu pada pendidikan jarak jauh. Pembahasan kemudian dilanjutkan dengan membahas berbagai konsep dan penelitian yang berhubungan dengan konsep yang dipergunakan pada penelitian ini. Konsep-konsep pada penelitian ini adalah konsep *self-directed learning*, *self-regulated learning*, motivasi dan keteladanan (*modeling*).

A. Pendidikan Jarak Jauh di Indonesia

Pendidikan jarak jauh merupakan salah satu bentuk pendidikan yang mempunyai karakteristik penyampaian pembelajaran yang berbeda dengan pendidikan tatap muka. Moore dan Kearsley (1996) dalam bukunya yang berjudul "*Distance education: A systems view*" mengemukakan definisi pendidikan jarak jauh sebagai berikut.

Distance education is a planned learning that normally occurs in a different place from teaching and as a result requires special techniques of course design, special instructional techniques, special methods of communication by electronic and other technology, as well as special organizational and administrative arrangements. (h. 2)

Menurut Keegan (1986, 1990), pendidikan jarak jauh mempunyai beberapa karakteristik unik yang tidak dimiliki oleh pendidikan tatap muka atau pendidikan konvensional. Karakteristik pendidikan jarak jauh tersebut adalah sebagai berikut:

1. keterpisahan pengajar dan siswa yang membedakan pendidikan jarak jauh dengan pendidikan tatap muka;

2. adanya peran organisasi pendidikan yang membedakan pendidikan jarak jauh dengan belajar sendiri;
3. penggunaan berbagai media: cetak, audio, video, komputer, atau multimedia, sebagai media komunikasi yang menghubungkan pengajar dan siswa;
4. penyediaan komunikasi dua arah sehingga siswa dapat menarik manfaat dari komunikasi tersebut, dan mengambil inisiatif dialog;
5. kemungkinan pertemuan tidak rutin untuk keperluan pembelajaran dan sosialisasi, di mana pembelajaran diarahkan kepada individu dan bukan pada kelompok;
6. proses pendidikan yang mengarah ke bentuk proses industri.

Definisi pendidikan jarak jauh yang dikemukakan oleh Moore dan Kearsley (1996) serta Keegan (1986, 1990) menunjukkan bahwa pendidikan jarak jauh mempunyai beberapa karakteristik unik yang tidak dimiliki oleh pendidikan tatap muka atau pendidikan konvensional. Dari berbagai karakteristik unik tersebut, salah satu karakteristik utama pendidikan jarak jauh adalah adanya *keterpisahan* secara fisik antara pengajar dan siswa yang membedakan pendidikan jarak jauh dengan pendidikan tatap muka.

Adanya keterpisahan secara fisik antara siswa dengan pengajarnya memunculkan pola perilaku pengajar dan peserta didik yang berbeda dengan pola perilaku mereka dalam lingkungan pendidikan tatap muka (Haryono, 2001). Salah satu pola perilaku berbeda yang muncul adalah bahwa pendidikan jarak jauh menuntut mahasiswa untuk mampu belajar mandiri dibandingkan dengan mahasiswa tatap muka. Tuntutan mahasiswa pendidikan jarak jauh untuk belajar mandiri yang

lebih tinggi dibandingkan mahasiswa pendidikan tatap muka digambarkan oleh Suparman dan Zuhairi (2004) sebagai berikut.



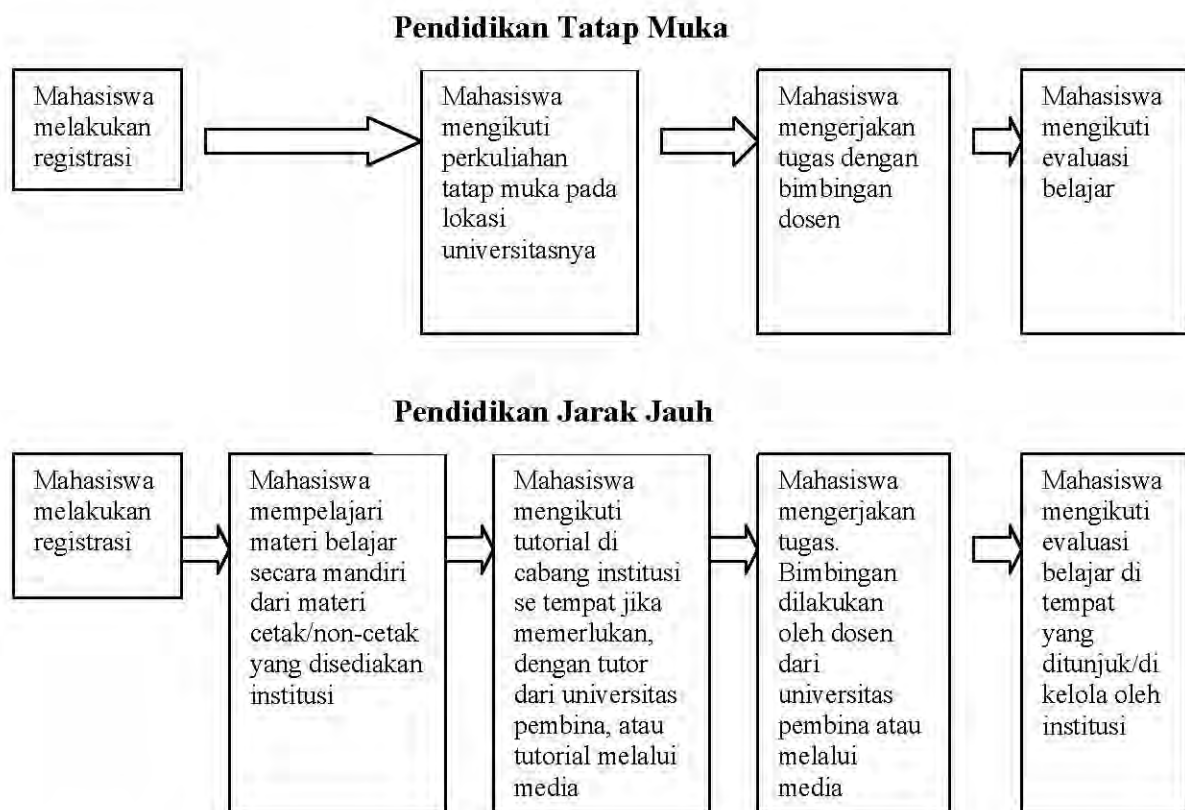
Gambar 1. Perbedaan Pendidikan Biasa dengan Pendidikan Jarak Jauh
Sumber: “*Pendidikan jarak jauh: Teori dan praktek*” oleh Atwi Suparman & Aminudin Zuhairi (2004: h. 22)

Tuntutan kemampuan belajar mandiri yang tinggi dari siswa dapat dijelaskan melalui adanya bentuk interaksi pembelajaran antara pengajar dan siswa yang berbeda dengan pendidikan tatap muka. Menurut Moore (1986), keterpisahan secara fisik tetap memungkinkan terjadinya pertemuan pemikiran (*a meeting of minds*) antara pengajar dan siswa. Pada penjelasan selanjutnya, Moore (1990) mengistilahkan kondisi tersebut sebagai “*a transactional distance*” atau transaksi dialog antara pengajar dan siswa melalui berbagai cara atau media, di mana media merupakan implementasi dari struktur pembelajaran. Hal ini berarti bahwa dialog pada pendidikan jarak jauh melibatkan tiga pihak, yaitu siswa, pengajar dan struktur pembelajaran.

Peran pengajar pada pendidikan jarak jauh cenderung sebagai sumber dari pengetahuan yang dipelajari oleh siswa (Bagnall, 1989). Selanjutnya, Bagnall (1989) menjelaskan bahwa selain adanya peran pengajar sebagai pengajar dari luar diri

seseorang siswa (*external educator*), maka siswa dapat menjadi pengajar bagi dirinya sendiri (*internal educator*). Sebagai *internal educator*, tugas siswa adalah mengarahkan atau mengatur diri sendiri untuk berinteraksi dengan pengajar maupun dengan struktur pembelajaran yang disediakan pada pendidikan jarak jauh. Kondisi inilah yang menuntut siswa untuk memiliki kemampuan belajar mandiri yang tinggi, yaitu kondisi yang membuat seseorang menjadi siswa sekaligus *internal educator*.

Berikut ini ditampilkan gambaran perbedaan proses belajar pada pendidikan tinggi tatap muka dengan pendidikan tinggi jarak jauh.



Gambar 2. Proses Pembelajaran pada Pendidikan Tinggi Tatap Muka dengan Jarak Jauh

Di Indonesia, kemunculan pendidikan jarak jauh sebagai alternatif bentuk lain dari pendidikan tinggi tatap muka merupakan perwujudan dari kebutuhan akan pendidikan yang makin meningkat dan memberi kesempatan kepada mereka yang

bekerja untuk dapat mengikuti jenjang pendidikan tinggi (Setijadi, 1988). Alasan-alasan tersebut merupakan alasan didirikannya Universitas Terbuka (UT) sebagai institusi pendidikan tinggi yang menyelenggarakan pendidikan jarak jauh di Indonesia.

Seperti halnya karakteristik mahasiswa pendidikan jarak jauh di manapun, mayoritas mahasiswa yang mengikuti pendidikan jarak jauh adalah orang dewasa, berusia 25 – 40 tahun, dan sudah bekerja (Paul, 1990). Karakteristik usia mahasiswa pendidikan jarak jauh ini agak berbeda dengan usia mahasiswa pada pendidikan tatap muka. Penelitian Vermunt (1998) mengidentifikasi bahwa usia rata-rata mahasiswa pendidikan jarak jauh di Belanda adalah 36,2 tahun, sedangkan usia rata-rata mahasiswa pendidikan tatap muka pada penelitiannya adalah 22,5 tahun. Data statistik mahasiswa UT pada semester pertama tahun 2001 menunjukkan karakteristik serupa, yaitu 93,8% mahasiswa berstatus kerja dan hanya 6,2% yang tidak bekerja dengan persentase terbesar adalah kelompok usia 29 – 35 tahun (sebanyak 23,18%).

Demografi mahasiswa pendidikan jarak jauh ini cenderung konsisten dalam hal usia maupun status kerja, yaitu pada umumnya mahasiswa dewasa dan telah bekerja. Pada penelitian yang dilakukan oleh Belawati (1995), demografi mahasiswa tersebut berperan pada prestasi belajar mahasiswa. Hasil penelitian Belawati menunjukkan bahwa usia, jender, latar belakang pendidikan, waktu sela antara kelulusan sekolah menengah atas dan registrasi di UT, dan jumlah matakuliah berhubungan secara signifikan dengan Indeks Prestasi Kumulatif mahasiswa ($p < 0,004$ kecuali jender).

Karakteristik mahasiswa dewasa yang berusia antara 29 – 35 tahun dalam Psikologi Perkembangan adalah karakteristik individu yang ditinjau dari perspektif

usia kronologis. Menurut Perlmutter dan Hall (1985), perkembangan manusia dapat dilihat dari berbagai sisi, antara lain:

1. **Usia biologis.** Usia yang menunjukkan pada potensi individu yang berhubungan dengan kesehatan fisik.
2. **Usia psikologis.** Usia yang menunjukkan pada kemampuan individu dalam penyesuaian diri yang merefleksikan kemampuan intelektual, emosi dan motivasi.
3. **Usia sosial.** Usia yang menunjukkan peran dan kebiasaan individu yang berhubungan dengan tuntutan dari lingkungan sosialnya.
4. **Usia fungsional.** Usia yang menunjukkan pada kemampuan untuk berfungsi di masyarakat, dan kondisi ini kemungkinan berhubungan dengan usia biologis, psikologis dan sosial.

Selanjutnya, menurut Perlmutter dan Hall (1985), manusia dewasa adalah seseorang yang telah mencapai kematangan usia secara biologis, psikologis, sosial dan sesuai dengan aturan yang berlaku (*legal terms*). Pada usia dewasa, secara psikologis orang dewasa dianggap telah mampu mandiri dari orang lain terutama orang tuanya. Kemandirian dianggap menjadi karakteristik sekaligus tujuan dari tugas perkembangan individu. Kemandirian membedakan orang dewasa dari anak-anak dan remaja.

Berdasarkan penjelasan dari Perlmutter dan Hall (1985), maka dapat disimpulkan bahwa orang dewasa berbeda dengan individu yang usianya berada di bawah usia perkembangan orang dewasa ditinjau dari berbagai pendapat tentang usia. Kemandirian menjadi salah satu karakteristik yang menunjukkan kedewasaan seseorang.

Dalam hal motivasi belajar, menurut para ahli, ada berbagai motivasi atau alasan mahasiswa dalam belajar. Moore (1986)¹ mengemukakan bahwa berdasarkan motivasinya, ada tiga kelompok karakteristik mahasiswa yang telah berumur dewasa (*adult learners*) dalam belajar. Kelompok yang pertama adalah orang yang mandiri dan memutuskan untuk mengikuti program pendidikan untuk memenuhi kebutuhan belajar mereka. Mereka mandiri dalam kehidupan dan juga mandiri dalam belajar karena telah berumur, namun ada kemungkinan mereka memutuskan untuk *drop out* jika mereka menganggap bahwa program pendidikan yang mereka ikuti tidak sesuai dengan kebutuhan mereka. Kelompok yang kedua adalah orang yang termotivasi belajar untuk memenuhi kebutuhan memperoleh ijazah formal untuk kepentingan peningkatan kehidupan mereka di masa mendatang. Seperti tipe yang pertama, mereka mungkin orang yang mandiri dalam kehidupan tetapi tidak mandiri dalam belajar. Sedangkan kelompok yang ketiga adalah mahasiswa yang menggunakan pendidikan untuk memenuhi kebutuhan emosional dan kebutuhan mereka untuk tergantung pada orang lain. Ahli pendidikan lain, yaitu Sharp (1990) mengelompokkan orang dewasa yang memutuskan kembali belajar pada pendidikan formal menjadi dua kelompok, yaitu: mereka yang memiliki kebutuhan untuk belajar lebih banyak, dan mereka yang memiliki kebutuhan untuk memperoleh ijazah (*paper qualification*).

Penelitian Prummer (1990) tentang motivasi belajar dari mahasiswa pendidikan jarak jauh di Jerman menunjukkan bahwa tujuan pendidikan dari mahasiswa yang mengikuti pendidikan jarak jauh berhubungan dengan pekerjaan mereka. Hal tersebut tercermin dari jawaban responden pada item-item berikut.

¹ Beberapa bagian dari tulisan ini merupakan bagian dari tulisan: Darmayanti, Tri. (1993). *Readiness for self-directed learning and achievement of the students of Universitas Terbuka (The Indonesian Open Learning University)*. Tesis master yang tidak dipublikasikan, University of Victoria, Victoria, BC.

- Kualifikasi profesional yang lebih tinggi (84,4%).
- Memberi wawasan profesional (80,9%).
- Menambah spesialisasi pengetahuan tertentu (78,6%).
- Meningkatkan kesempatan untuk promosi (61,6%).
- Belajar hal-hal penting yang berhubungan dengan pekerjaan (59,7%).
- Memperoleh penghargaan profesional (51,4%).
- Memperoleh penghasilan yang lebih tinggi karena kualifikasi yang lebih tinggi (49,4%)

Alasan yang dikemukakan oleh Moore, Sharp, dan Prummer tidak jauh berbeda dengan penelitian Suciati terhadap mahasiswa pendidikan jarak jauh di Indonesia, yaitu Universitas Terbuka (UT). Menurut Suciati (1990), tujuan mahasiswa mengikuti pendidikan jarak jauh adalah untuk memperoleh gelar yang diharapkan dapat meningkatkan penghasilan dan status mereka sebagai lulusan perguruan tinggi jarak jauh. Lebih jauh Suciati mengemukakan bahwa hasil penelitiannya menunjukkan bahwa ada empat kategori alasan mahasiswa yang mendaftar di UT, yaitu:

- a) Lulusan sekolah menengah atas yang menunggu waktu untuk mendaftar kembali ke universitas negeri tatap muka. Jika mereka diterima di universitas negeri tatap muka, maka mereka akan meninggalkan UT.
- b) Lulusan sekolah menengah atas yang sedang mencari pekerjaan. Ijazah perguruan tinggi diharapkan akan membantu mereka untuk memperoleh pekerjaan.
- c) Mahasiswa yang bersamaan mengambil program di UT. Suciati memberikan contoh mahasiswa teknik sipil di perguruan tinggi tatap muka yang juga

mengambil program manajemen di UT. Mahasiswa tersebut berharap dapat mengkombinasikan kedua bidang keilmuan yang diambarnya.

- d) Mahasiswa yang bekerja di instansi pemerintah atau sektor swasta. Pegawai negeri mengharapkan gelar yang diperoleh akan dapat meningkatkan status mereka dalam bekerja. Sedangkan mahasiswa dari sektor swasta cenderung memiliki tujuan untuk menambah pengetahuan mereka dibandingkan gelar atau ijazah.

Motivasi mahasiswa untuk belajar mempengaruhi perilaku mereka dalam proses belajar di institusi pendidikan jarak jauh. Semakin kuat motivasi mahasiswa untuk belajar, maka semakin ia berusaha mengatasi berbagai permasalahan yang muncul selama proses belajar, termasuk masalah yang muncul dari diri sendiri, lingkungan sosial, maupun institusi pendidikan jarak jauh yang diikutinya.

B. Belajar Mandiri (*Self-Directed Learning*) pada Pendidikan Jarak Jauh

Fenomena kemandirian dalam belajar (*self-direction in learning*) pada pendidikan jarak jauh dijelaskan pada berbagai literatur dengan menggunakan label atau istilah dari konsep belajar mandiri atau *self-directed learning* (Candy, 1991; Hiemstra, 1998; Knowles, 1975; Moore, 1986; Moore & Kearsley, 1996; Simpson, 2000). Konsep *self-direction* juga digunakan oleh Bandura (1986) untuk menjelaskan tentang individu mandiri yang dalam mengambil keputusan tidak tergantung pada konsep stimulus respon seperti yang dijelaskan oleh teori belajar klasik.

Untuk lebih memahami tentang kemandirian dalam belajar pada pendidikan jarak jauh, maka selanjutnya pembahasan dilakukan dengan menggunakan istilah belajar mandiri.

Pengertian Belajar Mandiri. Candy (1991) mengungkapkan bahwa istilah belajar mandiri merupakan istilah yang berkembang pada bidang pendidikan, pengajaran, dan penelitian orang dewasa. Istilah belajar mandiri juga berkembang pada bidang pendidikan jarak jauh karena pendidikan jarak jauh berkembang sebagai bentuk pendidikan orang dewasa. Penggunaan istilah belajar mandiri pada kedua bidang tersebut terjadi karena kemandirian dihubungkan dengan karakteristik orang dewasa yang dianggap mandiri secara psikologis dari orang tua mereka. Karakteristik mandiri ini membedakan orang dewasa dengan anak-anak dan remaja.

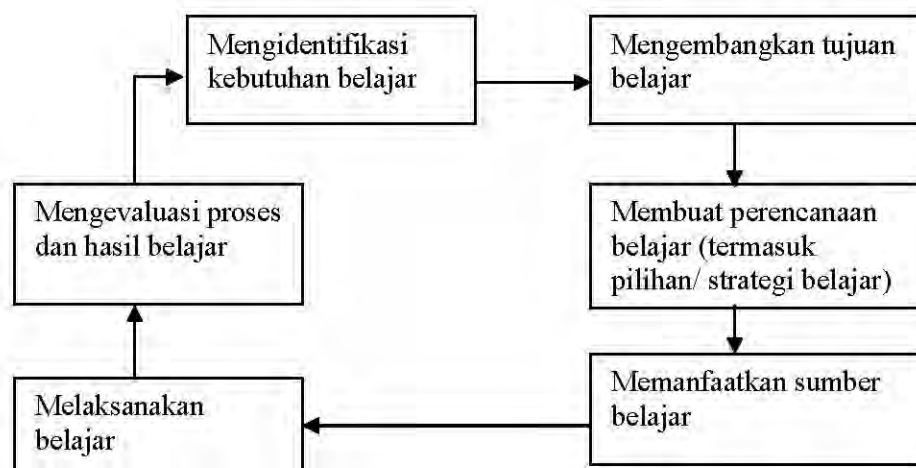
Lebih jauh Knowles (1975) menjelaskan bahwa istilah belajar mandiri atau *self-directed learning* mempunyai beberapa label istilah dalam berbagai literatur, antara lain: *self-planned learning*, *inquiry method*, *independent learning*, *self-education*, *self-instruction*, *self-teaching*, *self-study*, dan *autonomous learning*.

Knowles (1975) mendefinisikan belajar mandiri (*self-directed learning*) sebagai suatu proses yang menunjukkan bahwa seseorang mengambil inisiatif, baik dengan atau tanpa bantuan orang lain, dalam melakukan diagnosis kebutuhan-kebutuhan belajar mereka, merumuskan tujuan-tujuan belajar, mengidentifikasi sumber-sumber belajar, memilih dan melaksanakan strategi belajar yang sesuai, dan mengevaluasi hasil belajar mereka sendiri. Selaras dengan definisi Knowles, Hiemstra (1998) mengemukakan bahwa belajar mandiri dapat dilihat sebagai semua bentuk belajar yang menunjukkan bahwa individu memiliki tanggungjawab utama untuk merencanakan, melaksanakan, dan mengevaluasi usahanya.

Baik definisi yang dikemukakan oleh Knowles maupun Hiemstra menunjukkan kata kunci dari belajar mandiri, yaitu adanya “inisiatif” dari seseorang untuk mengelola belajarnya, atau yang dijelaskan oleh Hiemstra (1998) sebagai sikap “proaktif” dalam mengelola belajarnya. Definisi yang dikemukakan oleh Knowles

dan Hiemstra juga menjelaskan bahwa belajar mandiri adalah tipe belajar yang dibedakan dengan belajar yang diarahkan oleh orang lain atau *teacher-directed learning*. Pada *teacher-directed learning*, siswa lebih bersikap reaktif dalam proses belajar yang diarahkan oleh guru (Darmayanti, 1993), sedangkan definisi belajar mandiri menunjukkan bahwa subjek yang terlibat kegiatan belajar mandiri melakukan aktivitas mengatur (*regulate*), mengontrol (*control*) atau melakukan (*conduct*) kegiatan belajar mereka (Jarvis, 1990).

Definisi belajar mandiri, baik yang dikemukakan oleh Knowles, Hiemstra maupun Jarvis, mengandung berbagai kegiatan yang digambarkan oleh Guglielmino dan Guglielmino (1991) dalam diagram proses seperti pada Gambar 1 berikut ini.



Gambar 3. Proses Belajar Mandiri (diadaptasi dari “*Expanding your readiness for self-directed learning*” oleh L. M. Guglielmino & P. J. Guglielmino, (1991, h. 10)

Siswa yang memiliki kemampuan belajar mandiri yang tinggi atau pebelajar yang mandiri (*self-directed learner*) digambarkan sebagai orang yang mampu mengontrol proses belajar (Guglielmino & Guglielmino, 1991), memiliki konsep diri yang positif dan lebih efektif dalam berbagai aspek kehidupan dibandingkan dengan

mereka yang kemandirian dalam belajarnya rendah (Sabbaghian, 1980), mempergunakan bermacam-macam sumber belajar, motivasi dari dalam dirinya (*internal motivation*), dan memiliki kemampuan mengatur waktu (Guglielmino & Guglielmino, 1991).

Berdasarkan pembahasan tentang konsep belajar mandiri serta definisi belajar mandiri dari Knowles (1975), Hiemstra (1998), dan Jarvis (1990) tentang karakteristik siswa yang mandiri dalam belajar, maka dapat dilihat bahwa konsep belajar mandiri dipergunakan untuk menjelaskan berbagai hal. Berbagai pengertian dari istilah belajar mandiri tersebut menjadi masalah bukan karena sangat bervariasi pengertian dari istilah tersebut, tetapi masalah muncul pada saat seorang peneliti mulai mendefinisikan alternatif pengertian atau elemen belajar (Bonham, 1989b).

Menurut Long (1990), akan lebih baik jika belajar mandiri dianggap sebagai kata kerja. Pendapat Bonham dan Long menjelaskan bahwa definisi belajar mandiri perlu dibedakan dengan beberapa istilah lain yang menyertai definisi tersebut. Penjelasan perlu dilakukan untuk membedakan antara belajar mandiri (*self-directed learning*) sebagai kata kerja, dengan *self-directed learner* atau pebelajar yang mandiri; dan dengan kemampuan untuk belajar mandiri (*self-directed learning ability*). Konsep pertama menjelaskan tentang proses belajar yang dilakukan oleh seseorang. Konsep kedua menjelaskan tentang pebelajar yang mandiri. Mereka disebut pebelajar yang mandiri karena mereka adalah orang yang melakukan dan/atau terlibat dalam proses belajar mandiri. Dengan demikian, pebelajar yang mandiri adalah orang yang memiliki kemampuan untuk belajar mandiri. Oleh karena itu, konsep ketiga menjelaskan kemampuan yang dimiliki oleh pebelajar mandiri untuk melaksanakan proses belajar mandiri.

Pada penelitian ini, penulis mengawali pembahasan tentang konsep belajar mandiri untuk menjelaskan tentang kemampuan (*ability*) yang dimiliki seseorang untuk melakukan proses belajar mandiri. Penjelasan konsep belajar mandiri perlu dilakukan untuk beberapa hal, yaitu: (1) menunjukkan adanya kemampuan yang dimiliki oleh pembelajar yang terlibat dengan proses belajar mandiri pada pendidikan jarak jauh; (2) menjelaskan bahwa hal-hal yang berhubungan dengan kemampuan belajar mandiri dapat dijelaskan melalui konsep belajar mandiri.

Pada penelitian ini, kemampuan belajar mandiri yang dimiliki oleh pembelajar yang mandiri ini didefinisikan sebagai kemampuan untuk berinisiatif dalam mengatur (*regulate*), mengelola dan mengontrol (*control*) proses belajarnya untuk mengatasi berbagai masalah dalam belajar dengan mempergunakan berbagai alternatif atau strategi belajar. Pada konteks pendidikan jarak jauh, pembelajar yang mandiri memiliki kemampuan untuk belajar pada kondisi yang menuntut dirinya untuk belajar tanpa tergantung sepenuhnya dengan pengajar.

Hubungan Belajar Mandiri dan Konsep dalam Psikologi Pendidikan.

Pada bidang Psikologi Pendidikan, istilah belajar mandiri atau *self-directed learning* jarang digunakan. Istilah ini cenderung digunakan pada bidang pendidikan orang dewasa dan pada bidang pendidikan jarak jauh. Gage dan Berliner (1988) dalam buku *Educational Psychology* menggunakan konsep *self-directed learning* untuk menjelaskan tentang belajar secara individual (*individual instruction*) atau belajar yang dilakukan oleh orang dewasa pada pendidikan terbuka (*open education*).

Beberapa istilah atau konsep dalam bidang Psikologi yang mempunyai pengertian serupa atau dapat dihubungkan dengan konsep *self-directed learning* atau belajar mandiri adalah *self-determination* (Deci, 1980), dan *self-regulated learning* (Bandura, 1986; Zimmerman, 1986).

Istilah *self-determination* mengandung pengertian adanya kemauan (*will power*) yang menunjukkan pada kapasitas yang dimiliki oleh seseorang untuk menentukan *how to behave* dan menentukan keputusan yang akan mempengaruhi perilaku mereka. Orang yang memiliki *self-determination* yang tinggi diasumsikan mampu mengontrol dan menentukan keputusan-keputusan yang mempengaruhi kehidupan mereka (Hiemstra, 1998). Pengertian ini sama dengan kata kunci pada konsep *self-directed learning*. Salah satu kata kunci pada pengertian *self-directed learning* yang dikemukakan oleh Knowles (1975) adalah “inisiatif” yang menunjukkan pula adanya “*will*” seperti pada konsep *self-determination*. Dengan kata lain, kedua istilah tersebut mengandung pengertian adanya kemauan dan kontrol seseorang terhadap perilakunya.

Istilah lain dalam bidang ilmu Psikologi yang mempunyai pengertian serupa atau dapat dihubungkan dengan konsep *self-directed learning* adalah *self-regulated learning*. Pengertian *self-regulation* menurut Pintrich dan Schunk (1996) adalah sebagai berikut.

..... is the process whereby students activate and sustain cognitions, behaviors, and affects that are systematically oriented toward attainment of their goals. (h. 182)

Pengertian *self-regulation* yang dikemukakan Pintrich & Schunk mempunyai pengertian yang sama dengan definisi belajar mandiri dari konsep *self-directed learning*, yaitu bahwa siswa bersikap aktif dalam belajar. Jika dibandingkan dengan definisi yang dikemukakan oleh Knowles (1975), maka kedua istilah tersebut mengandung pengertian adanya kemampuan individu untuk mengatur atau mengelola belajarnya secara aktif dengan cara yang sistematis. Schutz (1991) mempergunakan istilah perilaku mandiri (*self-directed behavior*) untuk menjelaskan tentang *self-regulated behavior*.

Ponton dan Carr (2000) menjelaskan bahwa konsep *self-direction* dapat dihubungkan dengan konsep *self-regulation*. Silen (2003) dalam makalahnya, mengemukakan bahwa konsep *self-direction* seringkali dihubungkan dengan konsep *self-regulated learning* yang berkembang pada bidang Psikologi Kognitif. Perkembangan konsep *self-regulated learning* pada bidang Psikologi Kognitif ini melibatkan anak-anak sampai orang dewasa. Sedangkan konsep *self-directed learning* lebih berkembang pada bidang pendidikan orang dewasa, karena konsep *self-directed learning* dihubungkan dengan karakteristik kemandirian pada orang dewasa. Oleh karena itu, pada bidang pendidikan jarak jauh yang merupakan pendidikan orang dewasa, konsep *self-directed learning* lebih berkembang dibandingkan dengan konsep *self-regulated learning*.

Self-directed learning juga sering dihubungkan dengan konsep *independence* dan *autonomy* yang berarti kemandirian. Ketiga konsep tersebut sering dihubungkan satu sama lain karena bidang pendidikan jarak jauh berhubungan dengan orang dewasa. Sedangkan salah satu karakteristik orang dewasa adalah kemandirian. Kemandirian juga merupakan salah satu ciri perkembangan pada orang dewasa. Karena alasan-alasan tersebut, maka konsep *self-direction* atau *self-directed learning* dihubungkan dengan konsep *independence* dan *autonomy* (Candy, 1991; Hiemstra, 1998). Selain itu, pengertian *autonomy* juga dipergunakan dalam konsep *self-directed learning* untuk menjelaskan salah satu dimensi dari *self-directed learning*, yaitu *personal autonomy* yang menunjukkan kebebasan atau kemandirian orang yang memiliki kemampuan belajar mandiri atau *self-directed learning* dari tekanan baik yang bersifat internal maupun eksternal

Istilah atau konsep lain yang sering dihubungkan dengan konsep *self-directed learning* adalah *self-management*. Jika pengertian *self-directed learning* seperti yang

dikemukakan oleh Knowles (1975) dikaji lebih cermat, maka pengertian tersebut mengandung arti mengenai kemampuan seseorang untuk mengelola dirinya dan hal ini berhubungan dengan *self-management*. Menurut Candy (1991), salah satu dimensi dari *self-directed learning* adalah *self-management*. Seorang ahli, Douglas G Long (1990), bahkan mempergunakan kata *learner managed learning* untuk mengacu pada pemahaman yang sama dengan konsep *self-directed learning*. Long menggunakan istilah tersebut untuk memperjelas kondisi yang menunjukkan bahwa belajar dikelola atau dilakukan atas inisiatif pebelajar.

Dimensi lain dari *self-directed learning* adalah *learner-control*. Dimensi tersebut membuat konsep *self-directed learning* dihubungkan dengan konsep *locus of control*. Menurut Burger (1992), *locus of control* berhubungan dengan seberapa jauh kontrol pribadi yang dianggap dimiliki oleh seseorang.

Pembahasan mengenai konsep *self-directed learning* dengan berbagai konsep yang sering dipergunakan pada bidang ilmu Psikologi ini diharapkan dapat memberikan pemahaman yang lebih baik dan mendalam mengenai konsep *self-directed learning*. Beberapa konsep dapat dianggap sama atau bahkan saling menjelaskan; sedangkan konsep yang lain seperti *self-management* merupakan dimensi dari *self-directed learning*.

Sebagai kesimpulan pembahasan, dapat dijelaskan kembali bahwa berbagai konsep dihubungkan dengan belajar mandiri. Konsep *self-directed learning* dan konsep *self-regulated learning* yang sangat dikenal dalam bidang Psikologi Pendidikan adalah konsep yang digunakan pada penelitian ini untuk menjelaskan tentang konsep belajar mandiri pada pendidikan jarak jauh di Indonesia. Pada penelitian ini, kedua konsep tersebut dianggap mempunyai pengertian yang sama dan saling menjelaskan satu sama lain. Konsep *self-directed learning* digunakan untuk

menjelaskan fenomena belajar mandiri pada pendidikan jarak jauh yang menuntut kemandirian dalam belajar, dan konsep *self-regulated learning* digunakan untuk menjelaskan fenomena kemandirian dalam belajar dilihat dari sudut pandang bidang Psikologi Pendidikan.

Dimensi Belajar Mandiri. Pemahaman tentang kemampuan belajar mandiri dari pebelajar pada pendidikan jarak jauh dapat lebih diperdalam dengan penjelasan mengenai dimensi dari belajar mandiri seperti yang dikemukakan oleh Philip Candy. Menurut Candy (1991), ada empat dimensi dari belajar mandiri, yaitu a) otonomi diri atau *personal autonomy*, b) pengelolaan diri atau *self-management*; c) kebutuhan belajar yang mandiri atau *the independent pursuit of learning*; d) kontrol pebelajar terhadap pembelajaran atau *learner-control of instruction*. Penjelasan masing-masing dimensi adalah sebagai berikut.

- a) **Otonomi diri.** Dimensi ini menjelaskan tentang *personal attribute* atau karakteristik individual yang mandiri dalam belajar. Orang yang memiliki kemandirian adalah orang bebas dari tekanan internal maupun eksternal; memiliki sekumpulan nilai-nilai dan kepercayaan pribadi yang memberikan konsistensi dalam kehidupannya. Ini berarti ia mampu untuk membuat rencana atau tujuan hidup, bebas dalam membuat pilihan, menggunakan kapasitas dirinya untuk refleksi yang rasional, mempunyai kemauan kuat (*will power*), mampu untuk bertahan (*self-restraint*) dan disiplin diri (*self-discipline*), melihat dirinya sendiri sebagai orang yang mandiri.
- b) **Pengelolaan diri.** Dimensi ini menjelaskan adanya kemauan dan kapasitas dalam diri seseorang untuk mengelola dirinya. Kapasitas tersebut ditunjukkan dengan adanya keterampilan (*skills*) atau kompetensi dalam diri orang yang mandiri.

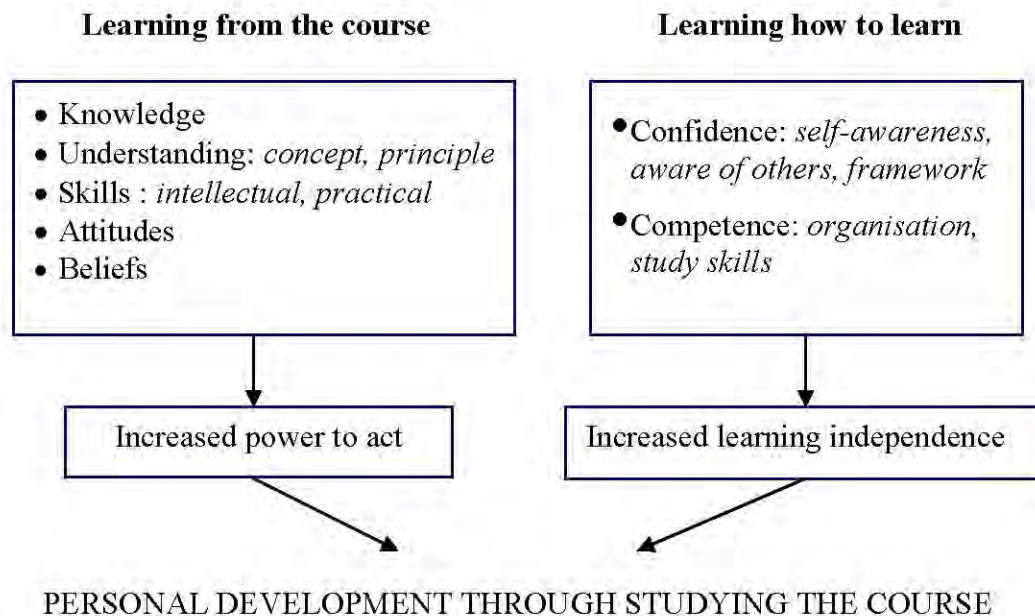
- c) **Kebutuhan belajar yang mandiri.** Dimensi ini menjelaskan bahwa orang dewasa memiliki kebutuhan untuk meningkatkan diri melalui belajar berbagai hal dalam kehidupan. Kebutuhan individu untuk memperoleh kesempatan belajar tersebut dapat terjadi pada kondisi sosial yang alamiah atau *natural societal setting*. Dimensi ini juga menjelaskan bahwa kebutuhan belajar tersebut merupakan kebutuhan yang mandiri atau kebutuhan dari dirinya sendiri dan bukan paksaan dari pihak lain.
- d) **Kontrol pebelajar terhadap pembelajaran.** Dimensi ini dihubungkan dengan peran siswa pada situasi belajar formal yang melibatkan cara mengorganisasi tujuan instruksional atau tujuan pembelajaran. Ini berarti siswa memiliki kontrol terhadap proses belajarnya. Penjelasan dari dimensi ini dihubungkan dengan kontrol pembelajaran dari pengajar atau *teacher-control*, di mana beberapa hal yang dianggap menjadi porsi kontrol dari pengajar beralih menjadi porsi kontrol dari pebelajar. Porsi tersebut adalah tujuan belajar, materi belajar, kecepatan belajar (*pacing*), langkah-langkah belajar (*sequence*), metodologi, dan evaluasi belajar. Salah satu pendapat tentang kontrol oleh pebelajar menurut Della-Dora dan Blanchard (dalam Candy, 1991) adalah bahwa porsi dari pebelajar adalah memutuskan tujuan belajar, memilih metode dan materi belajar, dan mengevaluasi prestasi yang dicapai.

Pada penelitian ini, dimensi-dimensi belajar mandiri diharapkan dapat dikembangkan dan ditingkatkan melalui intervensi. Berikut ini dibahas mengenai pengembangan kemampuan belajar mandiri.

Pengembangan Kemampuan Belajar Mandiri. Berbagai penelitian menunjukkan hubungan antara kemandirian dalam belajar dengan prestasi belajar. Penelitian Long (1991) pada dua pendidikan tinggi di Georgia – Amerika Serikat dan penelitian Sukirman (1997) pada 161 mahasiswa D-II PGSD IKIP, menemukan ada hubungan positif antara kemandirian dalam belajar dengan prestasi belajar. Demikian juga penelitian awal yang dilakukan penulis (Darmayanti, 1993) dan Islam (2000) terhadap mahasiswa pendidikan jarak jauh di Indonesia (Universitas Terbuka) menemukan adanya hubungan antara variabel kesiapan mahasiswa untuk belajar mandiri dengan prestasi belajar. Penelitian Darmayanti (1993) menemukan korelasi yang signifikan ($r = 0,24$) di mana kesiapan seseorang mahasiswa untuk belajar mandiri memberikan kontribusi sebesar 6% terhadap prestasi belajar ($p \leq 0,01$). Penelitian Islam (2000) menemukan hubungan yang positif antara kesiapan belajar mandiri dengan prestasi belajar ($r_{y1} = 0,40$) dengan kontribusi kesiapan belajar mandiri terhadap prestasi belajar sebesar 16%. Penelitian lain yang dilakukan oleh Sugilar (2000) terhadap mahasiswa pendidikan jarak jauh di Indonesia menemukan bahwa ada hubungan antara kesiapan belajar mandiri mahasiswa dengan penilaian kendali pembelajaran yang menunjukkan bahwa 13,2% diterangkan oleh variansi data penilaian kendali pembelajaran tersebut. Ini berarti kesiapan belajar mandiri dipengaruhi oleh penilaian individu bahwa ia mampu mengendalikan proses belajar pada pendidikan jarak jauh. Diskusi tentang hasil-hasil penelitian antara kemampuan belajar mandiri dan prestasi belajar menunjukkan implikasi bahwa pengembangan kemampuan belajar mandiri dapat meningkatkan prestasi belajar mahasiswa.

Menurut Wright (1989), pengembangan diri melalui belajar di institusi pendidikan jarak jauh dapat dilakukan melalui dua cara, yaitu belajar melalui perkuliahan (belajar dari materi ajar) dan belajar mengenai cara belajar (*learning how*

to learn). Pendapat tersebut diperkuat dengan hasil penelitian dari Wong dan Kwok (1997) yang menunjukkan bahwa kesulitan yang dihadapi mahasiswa Hongkong terutama adalah keterbatasan waktu belajar dan keterampilan belajar (*study skills*).



Gambar 4. Pengembangan Diri (Modifikasi dari *Tutorials as a context for developing independence through interaction* oleh T. Wright (1989: h. 263)

Gambar 4 tentang cara pengembangan diri dari Wright menunjukkan bahwa mahasiswa di institusi pendidikan jarak jauh diharapkan dapat mengembangkan diri melalui dua kegiatan belajar seperti pada gambar tersebut.

Pengembangan kemampuan belajar mandiri juga dapat dilakukan melalui lingkungan dan situasi belajar yang mendukung pengembangan kemampuan tersebut. Lingkungan pendidikan jarak jauh merupakan lingkungan belajar yang menurut Dittman (dalam Candy, 1991) memberi kesempatan kepada seseorang untuk menerapkan kemampuan belajar mandiri. Pada lingkungan pendidikan jarak jauh, pebelajar yang mandiri memiliki kesempatan untuk belajar tanpa tergantung pada

pengajar atau *teacher-directed learning*. Di sisi lain, Candy (1991) menyarankan bahwa jika kualitas belajar akan dimaksimalkan, maka pendidik harus menciptakan situasi di mana pebelajar dapat mengembangkan berbagai keterampilan belajar, pemahaman terhadap pengetahuan, dan kesadaran akan diri mereka sendiri sebagai pebelajar. Penciptaan situasi yang mendukung tersebut akan sangat berguna terutama bagi pebelajar yang kurang mandiri.

Peningkatan kemampuan belajar mandiri melalui peningkatan keterampilan belajar pada bidang Psikologi Pendidikan adalah merupakan aplikasi dari teori Belajar Kognitif (Bandura, 1986; Woolfolk, 2004), terutama berhubungan dengan konsep *self-regulated learning* (Zimmerman & Schunk, 1989). Bandura (1986) mengemukakan bahwa pengembangan keterampilan *self-regulatory* merupakan salah satu cara untuk meningkatkan kemandirian (*self-directedness*). Oleh karena itu, pada penelitian ini, konsep *self-regulated learning* digunakan sebagai dasar pengembangan program peningkatan kemampuan belajar mandiri dari mahasiswa pendidikan jarak jauh.

Pengukuran Belajar Mandiri. Berbagai penelitian dan penerapan tentang belajar mandiri² pada berbagai bidang mencoba untuk melakukan pengukuran atau penilaian mengenai kecenderungan seseorang terhadap belajar mandiri atau kemampuan belajar mandiri. Untuk kepentingan pengukuran tersebut dilakukan penelitian kuantitatif yang bertujuan untuk mengembangkan instrumen belajar mandiri. Pengembangan alat pengukuran tersebut dilakukan dengan berbagai cara, antara lain dengan mencoba membuat kategori-kategori, menghitung, dan mengukur kejadian dan gejala yang berhubungan dengan belajar mandiri (Candy, 1991).

² Beberapa bagian dari tulisan tentang instrumen belajar mandiri ini merupakan bagian dari artikel yang ditulis oleh: Darmayanti, Tri. (2001). Self-Directed Learning Readiness Scale: Adaptasi instrumen penelitian belajar mandiri. *Jurnal Pendidikan Terbuka dan Jarak Jauh*, 2 (2), 126 - 136.

Menurut Brocket (1985), perkembangan penelitian tentang instrumen belajar mandiri dapat dikelompokkan menjadi dua subtopik, yaitu: (1) topik yang menggunakan instrumen belajar mandiri sebagai alat diagnostik untuk mengetahui tingkat kesiapan belajar mandiri individu, dan (2) topik yang menggunakan instrumen belajar mandiri sebagai bagian dari pengembangan instrumen belajar mandiri tersebut (sebagai contoh adalah penelitian instrumen belajar mandiri dengan variabel psikososial).

Mereka yang mendalami tentang belajar mandiri mengenali adanya instrumen tertentu yang dianggap dapat mewakili instrumen belajar mandiri. Dua instrumen belajar mandiri yang sangat terkenal di kalangan ahli penelitian belajar mandiri adalah “*Self-Directed Learning Readiness Scale*” (SDLRS) yang dikembangkan oleh Guglielmino pada tahun 1978, dan *Oddis's Continuing Learning Inventory* (OCLI) yang dikembangkan oleh Oddi pada tahun 1984 (Candy, 1991). SDLRS merupakan instrumen yang paling banyak digunakan oleh para peneliti dibandingkan OCLI, karena SDLRS merupakan instrumen yang bertujuan untuk prediksi dan diagnosis. SDLRS dapat digunakan untuk bidang pendidikan formal maupun informal. Sedangkan, OCLI cenderung merupakan instrumen untuk kepentingan aplikasi atau mengukur tingkat kemandirian pada bidang pendidikan lanjutan (*continuing education*) yang bersifat informal.

Instrumen SDLRS telah diterjemahkan dan diadaptasi ke dalam bahasa Indonesia oleh peneliti. Adaptasi awal dilakukan oleh peneliti untuk kepentingan penelitian tesisnya yang berjudul *Readiness for self-directed learning and achievement of the students of Universitas Terbuka* (*The Indonesian Open Learning University*). Adaptasi dari instrumen ini kemudian dipergunakan pada beberapa penelitian yang melibatkan peneliti maupun peneliti lain di Indonesia. Dari berbagai

masukannya, dilakukan penyesuaian terus menerus pada instrumen ini dan beberapa item disesuaikan dengan kondisi Indonesia.

Instrumen SDLRS dikembangkan berdasarkan konsep bahwa “prakondisi” untuk belajar mandiri adalah kesiapan (*readiness*) pebelajar untuk terlibat dalam program belajar mandiri seperti program belajar jarak jauh. Oleh karena itu, menurut Guglielmino (1978), implikasi dari istilah “kesiapan” adalah: (a) kesiapan untuk belajar merupakan kapasitas yang berkembang dalam diri individu normal pada suatu kondisi; dan (b) kesiapan untuk belajar mandiri muncul dalam kontinum dan ada dalam diri tiap individu pada tingkat tertentu.

C. Self-Regulated Learning

Peningkatan kemandirian dengan mempergunakan konsep *self-regulated learning* dikemukakan pula oleh Bandura (1986) dalam bukunya “*Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*”. Menurut Bandura (1986), pengembangan keterampilan *self-regulatory* merupakan salah satu cara untuk meningkatkan kemandirian (*self-directedness*).

Konsep *self-regulated learning* merupakan konsep yang berkembang sejak dua dasawarsa terakhir ini dan diawali oleh Albert Bandura (Zimmerman, 1989). Sebagai bentuk dari strategi belajar, maka konsep *self-regulated learning* dihubungkan dengan konsep metakognisi. Konsep metakognisi pertama kali dikemukakan oleh Flavell yang menyatakan bahwa obyek metakognisi adalah semua pengetahuan atau kegiatan kognitif, atau dapat juga berarti meregulasi/mengatur semua aspek dari berbagai kegiatan kognitif (dalam Ajisuksmo, 1996). Zimmerman (1989) juga menjelaskan bahwa konsep tersebut dihubungkan dengan *self-reinforcement*, *standard setting*, penundaan kepuasan (*delay of gratification*),

penetapan tujuan (*goal setting*), *self-efficacy*, *self-instruction*, dan evaluasi diri (*self-evaluation*).

Teori-teori *self-regulation* memfokuskan pada bagaimana pebelajar menggerakkan, mengubah, dan mempertahankan kegiatan belajar baik secara sendiri maupun pada lingkungan sosialnya, dalam konteks instruksional informal maupun formal (Zimmerman & Schunk, 1989). Menurut Zimmerman (1986), *self-regulated learning* adalah suatu proses yang dilakukan seseorang dalam merencanakan, mengorganisasi, melakukan instruksi diri (*self-instructs*), memonitor diri, dan mengevaluasi diri pada berbagai tahapan pada proses belajarnya. Lebih jauh, Zimmerman (1989) mengemukakan bahwa *self-regulated* menunjukkan tingkat di mana seseorang aktif secara metakognitif, motivasional, dan perilaku dalam proses belajarnya.

Menurut Franken (2002), *self-regulation* menunjukkan pada kemampuan untuk menggunakan pengetahuan yang kita miliki tentang prinsip-prinsip perilaku manusia dan menggunakan pengetahuan tersebut untuk meraih tujuan yang kita anggap sebagai hal terbaik yang kita minati atau tujuan-tujuan sederhana yang membuat kita merasa bahagia/senang. Seperti yang dikemukakan pada bagian sebelumnya, Pintrich dan Schunk (1996) mendefinisikan *self-regulation* sebagai suatu proses yang menunjukkan bahwa siswa aktif dan memelihara kognisi, perilaku, dan perasaan yang diarahkan secara sistematis untuk mencapai tujuan.

Ajisuksmo (1996) menjelaskan bahwa *self-regulated learning* terjadi bila siswa secara sistematis mengarahkan perilaku dan kognisi mereka ke arah pencapaian tujuan belajar. Purdie, Hattie, dan Douglas (1996) mengemukakan pula bahwa pebelajar yang memiliki kemampuan *self-regulated learning* akan menunjukkan karakteristik sebagai memiliki tujuan, strategis, dan persisten dalam belajar. Mereka

memiliki kemampuan untuk mengevaluasi kemajuan belajar dalam hubungan dengan tujuan yang telah mereka susun, dan menyesuaikan perilaku selanjutnya dari hasil evaluasi diri yang mereka lakukan.

Berbagai definisi yang dikemukakan para ahli memiliki asumsi dasar yang sama, yaitu bahwa pebelajar dapat mengelola secara aktif kognisi, motivasi atau perilakunya, dan melalui beragam proses regulasi untuk mencapai tujuan belajar mereka dan memperoleh hasil belajar yang lebih baik (Hofer, Yu, & Pintrich, 1998).

Zimmerman (1990) menyimpulkan bahwa definisi *self regulated learning* pada siswa melibatkan tiga hal, yaitu: (1) penggunaan metakognitif yang sistematis, memotivasi, dan atau strategi perilaku, (2) *self-oriented feedback* tentang belajar yang efektif (*learning effectiveness*), (3) proses motivasi yang saling berkait.

Tahapan *Self-Regulated Learning*. Menurut Bandura (1986), *self-regulation* terdiri dari tiga tahapan, yaitu: (1) *self-observation (self-monitoring)*, (2) *self-evaluation (self-judgement)*, (3) *self-reaction (self-incentive)*. Tahapan tersebut dapat dijelaskan sebagai berikut:

- 1) *Self-observation (self-monitoring)*. Pada tahap ini, kita mengobservasi perilaku kita sendiri, memperhatikan perilaku/kemampuan diri baik dari kuantitas, kualitas, originalitas, dan lain sebagainya. Hal yang kita observasi misalnya tentang tujuan belajar, gaya belajar, dan kemampuan diri.
- 2) *Self-evaluation (self-judgement)*. Pada tahap ini kita melakukan evaluasi terhadap seberapa baik tindakan/perbuatan yang telah kita lakukan. Apakah sudah sesuai dengan standar yang kita tentukan (*personal standard* atau standar pribadi). Standar pribadi dapat merupakan standar yang tinggi atau rendah, dapat/tidak dapat dicapai (*attainable*). Standar yang terlalu tinggi cenderung tidak realistis dan dapat menyebabkan frustrasi. Dengan demikian,

standar yang kita tentukan harus realistis, dapat dicapai (*attainable*), dan spesifik. Standar pribadi dapat dibuat berdasarkan model yang kita amati, kemudian disesuaikan dengan kemampuan diri,

- 3) *Self-reaction (self-incentive)*. Pada tahap ini kita menentukan konsekuensi dari perilaku kita bagi diri kita sendiri. Ini berhubungan dengan bagaimana kita memberikan ganjaran dan hukuman terhadap tindakan/perbuatan kita. Tahap ini juga merupakan tahap untuk memotivasi diri.

Zimmerman dan kawan-kawan (1996) menggambarkan tahapan tersebut dalam model siklus sebagai berikut.



Gambar 5. Model Siklus *Self-Regulated Learning* (Zimmerman, Bonner, & Kovach; 1996, h. 11)

Dalam artikel yang ditulis pada tahun 1998 dengan judul “*Developing self-fulfilling cycles of academic regulation: An analysis of exemplary instructional models*”, Zimmerman (1998) memperjelas siklus *self-regulated learning* dengan mengelompokkan tahapan dalam siklus menjadi tiga tahapan. Penjelasan Zimmerman ini merupakan pengembangan kajian untuk menjelaskan lebih detil tahapan yang dikemukakan oleh Bandura (1986). Tahapan siklus *self-regulated learning* dari Zimmerman (1998) adalah sebagai berikut.

1. **Tahap pemikiran awal (*forethought*).** Menunjukkan pada proses yang mempengaruhi dan keyakinan yang mengawali usaha-usaha untuk belajar dan menyusun tahapan untuk belajar. Kajian yang berhubungan dengan tahap ini dapat dikelompokkan kedalam lima tipe yaitu: (a) penetapan tujuan (*goal-setting*) yang menunjukkan pada usaha memutuskan hasil belajar yang spesifik; (b) perencanaan strategis (*strategic planning*) yang menunjukkan pada pemilihan berbagai strategi belajar dan metode untuk mencapai tujuan yang diinginkan; (c) penetapan tujuan dan perencanaan strategis akan mempengaruhi *self-efficacy* yang merupakan keyakinan seseorang terhadap kemampuannya untuk belajar dan melakukan kegiatan pada tahapan tertentu dalam belajar (Bandura, 1986); (d) orientasi tujuan (*goal orientation*) menunjukkan pada tipe orientasi belajar dari siswa. Siswa yang berorientasi pada proses belajar (*mastery goals*) akan cenderung berfokus pada kemajuan belajarnya dibandingkan hasil akhir belajar. Mereka cenderung lebih efektif dibandingkan dengan siswa yang berorientasi pada tujuan hasil belajar (*performance goals*) (Ames dalam Zimmerman, 1998; Franken, 2002); (e) siswa yang memiliki minat dari dalam dirinya (*intrinsic interest*) terhadap tugas belajarnya cenderung akan terus belajar walaupun tidak ada ganjaran yang nyata (Deci dalam Zimmerman, 1998).
2. **Tahap tindakan atau kontrol kemauan (*performance or volitional control*).** Melibatkan proses yang terjadi selama usaha-usaha belajar dan mempengaruhi konsentrasi dan pelaksanaan/hasil belajar. Berbagai kajian yang berhubungan dengan tahap ini dapat dikelompokkan kedalam tiga tipe, yaitu: (a) fokus perhatian (*attention focusing*) yang menunjukkan usaha seseorang untuk mempertahankan tujuan belajar dari berbagai gangguan; (b) *self-instruction*

yang menunjukkan pada kegiatan untuk menjelaskan kepada diri sendiri bagaimana menyelesaikan berbagai tugas belajar; (c) *self-monitoring* merupakan proses yang problematis karena selain memberi informasi kepada pebelajar tentang kemajuan atau kekurangan belajar mereka, juga yang mengganggu proses implementasi strategi belajar.

3. **Tahap refleksi diri** (*self-reflection*). Melibatkan proses yang terjadi setelah usaha belajar dan mempengaruhi reaksi pebelajar terhadap pengalaman belajarnya. Hasil dari *self-reflection* akan mempengaruhi pemikiran awal untuk usaha belajar berikutnya yang menunjukkan bahwa siklus ini merupakan proses *open-ended*. Berbagai kajian mengelompokkan tahap ini menjadi empat tipe, yaitu: (a) *self-evaluation*, yang melibatkan kegiatan membandingkan monitoring diri dengan standard atau tujuan belajar; (b) *attribution*, yang merupakan penjelasan tentang hasil yang dicapai, apakah hasil yang kurang memuaskan disebabkan karena kemampuan yang terbatas atau usaha yang kurang (Weiner dalam Zimmerman, 1998); (c) *self-reaction*, yang menunjukkan bahwa reaksi positif atau negatif seseorang biasanya dipengaruhi oleh *attribution*; (d) penyesuaian (*adaptivity*), yang dipengaruhi pula oleh *strategic attribution* yang mengarahkan untuk mengidentifikasi sumber-sumber yang menyebabkan kesalahan belajar dan melakukan penyesuaian kegiatan (Zimmerman & Martinez-Pons dalam Zimmerman, 1998).

Penjelasan Zimmerman (1998) tentang tahap siklus dari *self-regulation* dapat dirangkum seperti pada tabel berikut ini.

Tabel 1. Tahapan Siklus dan Subproses dari *Self-Regulation*

Cyclical self-regulatory phases		
Forethought	Performance/volitional control	Self-reflection
Goal setting	Attention focusing	Self-evaluation
Strategic planning	Self-instruction/imagery	Attributions
Self-efficacy beliefs	Self-monitoring	Self-reactions
Goal orientation		Adaptivity
Intrinsic interest		

Sumber: “*Developing self-fulfilling cycles of academic regulation: An analysis of exemplary instructional models* oleh B. J. Zimmerman (1998: h. 4)

Komponen *Self-Regulated Learning*. *Self-regulated learning* terdiri dari beberapa komponen belajar. Pada sub bab ini dibahas komponen *self-regulated learning* menurut dua pendapat para ahli yaitu Pintrich dan Groot (1990) serta Vermunt (1998). Menurut Pintrich dan Groot (1990), ada tiga komponen penting *self-regulated learning* di dalam situasi kelas, yaitu (1) strategi metakognitif untuk merencanakan, memonitor dan memodifikasi kognisi; (2) pengelolaan dan kontrol siswa terhadap usaha atau kegiatan di kelas; dan (3) strategi kognitif. Ketiga komponen tersebut merupakan definisi kerja yang digunakan untuk penelitian yang mereka lakukan. Menurut Vermunt (1998), komponen belajar pada *self-regulated learning* terdiri dari empat komponen, yaitu:

- 1) **Keterampilan memproses atau *processing skills*.** Menjelaskan tentang cara siswa memproses materi belajar. Keterampilan ini meliputi: memilih, menghubungkan, membuat hal-hal konkret, menganalisa, mempelajari, menyusun sesuai dengan selera, menjadi aktif, mengingat dan melakukan latihan. Komponen ini juga disebut *cognitive skills*.
- 2) **Keterampilan regulasi diri atau *regulation skills*.** Menjelaskan tentang bagaimana mengorganisasi dan mengatur (melakukan regulasi) aktivitas

belajar, yang meliputi: orientasi, membuat rencana, monitoring, menguji, melakukan diagnosis, memperbaiki, mengevaluasi, melakukan refleksi.

- 3) **Konsep belajar atau *conception of learning*.** Vermunt (1998) membedakan konsep belajar menjadi lima model mental dari belajar, yaitu: reproduksi pengetahuan, (re) konstruksi pengetahuan, penerapan pengetahuan, kerjasama, dan stimulasi yang mendidik.
- 4) **Orientasi belajar atau *study orientation*.** Menjelaskan orientasi belajar dari siswa, atau menjelaskan tentang motivasi atau tujuan belajar dari siswa yang dapat dikelompokkan menjadi *mastery goals* dan *performance goals*.

Pengembangan *Self-Regulated Learning*

***Self-Regulated Learning* dan Prestasi Akademik.** Banyak ahli mengakui bahwa *self-regulated learning* merupakan aspek penting dari prestasi akademik mahasiswa (Hofer, Yu, & Pintrich, 1998; Pintrich & De Groot, 1990). Definisi *self-regulated* banyak dikemukakan oleh para ahli, namun semua memiliki asumsi dasar yang sama yaitu bahwa siswa dapat mengelola secara aktif kognisi, motivasi atau perilakunya, dan melalui beragam proses regulasi untuk mencapai tujuan belajar dan bertindak lebih baik. Pada bidang pendidikan formal, tujuan belajar yang lebih baik ditunjukkan dari prestasi akademik siswa. Seperti dikutip dari Wolters (1998), hasil berbagai studi terdahulu yang dilakukan oleh Pintrich dan De Groot (1990), Schunk dan Zimmerman (1994), Zimmerman dan Martinez-Pons (1990), mengungkapkan bahwa siswa yang lebih sadar dan menerapkan kontrol yang lebih besar terhadap proses kognitif cenderung lebih sukses hasil belajarnya.

Hubungan *self-regulated learning* dengan prestasi akademik juga dapat dijelaskan dengan adanya hubungan secara tidak langsung dengan motivasi.

Hubungan antara motivasi dan *self-regulation*, seringkali ditekankan pada petunjuk penyebab tunggal di mana konstruk yang memotivasi (seperti *self-efficacy*, orientasi tujuan dan minat) masuk dalam daftar yang menjelaskan tentang usaha siswa untuk terikat/terlibat (*engage*), serta melakukan regulasi strategi kognitif atau metakognitif dalam belajar (Wolters, 1998). Secara kontras, beberapa studi meneliti apakah siswa meregulasi kemauan mereka (*their willingness*) untuk melakukan usaha dan persisten dalam tugas akademik, dan bagaimana regulasi motivasi berhubungan dengan aspek lain dari *self-regulation* dan prestasi belajar (Wolters, 1998).

Sebagai kesimpulan dari pendapat berbagai ahli seperti yang dikemukakan pada bagian ini, maka *self-regulation* dalam belajar dapat dihubungkan dengan prestasi belajar. Siswa yang memiliki kemampuan *self-regulated learning* akan menunjukkan prestasi yang lebih baik dibandingkan dengan siswa yang tidak memiliki kemampuan *self-regulated learning*.

Self-Regulated Learning dan Intervensi. Peningkatan kemampuan siswa untuk mandiri atau menggunakan keterampilan *self-regulation* disadari oleh para ahli yang bergerak di bidang pendidikan. Namun dari berbagai kajian dan penelitian tentang pendapat dari siswa sendiri, ditemukan bahwa kesadaran akan kebutuhan keterampilan *self-regulation* amatlah kurang. Mahasiswa tidak yakin bahwa mereka membutuhkan strategi untuk belajar (Hofer, Yu, & Pintrich, 1998; Purdie, Hattie, & Douglas, 1996; Vermetten, 1999).

Hasil penelitian di Indonesia tentang strategi belajar yang dipergunakan oleh mahasiswa Indonesia antara lain dilakukan oleh Ajisuksmo (1996). Ajisuksmo menemukan bahwa mahasiswa Indonesia cenderung menggunakan strategi reproduktif (siswa cenderung mengingat dan menghafal materi belajar), regulasi eksternal dan strategi pasif dalam proses belajar mereka.

Peningkatan kemampuan siswa dalam belajar dengan menggunakan strategi *self-regulated learning* banyak dilakukan oleh para ahli. Berbagai model instruksional untuk mengembangkan keterampilan akademis *self-regulation* melibatkan baik komponen pengajaran maupun komponen penerapan mandiri (Zimmerman, 1998). Menurut Wolters (1998), secara teoretik, pembelajar *self-regulated* memiliki segudang strategi kognitif dan metakognitif yang siap dipergunakan jika dibutuhkan untuk menyelesaikan tugas-tugas akademik mereka.

Franken (2002) merangkum berbagai pendapat tentang strategi yang digunakan oleh individu ke dalam dua kelompok strategi sebagai berikut.

- **Strategi penguasaan materi** (*the mastery strategy*). Didefinisikan sebagai sistem keyakinan umum yang melibatkan tiga keyakinan yang saling berhubungan: (1) keyakinan bahwa kita dapat memperoleh keterampilan-keterampilan yang penting untuk hidup; (2) keyakinan bahwa kita dapat mengontrol lingkungan melalui pengembangan keterampilan; dan (3) keyakinan bahwa kita memiliki kapasitas untuk menciptakan kebahagiaan dan kesehatan. Dapat disimpulkan bahwa melalui bekerja dan berusaha, orang dapat mengubah kemampuan mereka untuk beradaptasi dengan lingkungannya. Orang yang menggunakan strategi ini merasa bangga dengan prestasinya.
- **Strategi yang berorientasi pada hasil** (*the performance strategy*). Didefinisikan sebagai sistem keyakinan umum yang melibatkan tiga keyakinan yang saling berhubungan: (1) keyakinan bahwa kita dapat meraih yang kita inginkan dengan cara belajar tentang aturan-aturan untuk menang (*winning*); (2) keyakinan bahwa kemenangan adalah cara yang dapat diterima untuk maju terus, (3) keyakinan bahwa kebahagiaan adalah hasil dari

kemenangan. Orang yang berorientasi pada hasil cenderung memperhatikan hasil akhir. Sebaliknya, orang yang berorientasi pada penguasaan materi cenderung berorientasi pada proses.

Hasil meta analisis dari berbagai penelitian yang dilakukan oleh Hattie dan kawan-kawan (dalam Hofer, Yu, & Pintrich, 1998), menunjukkan bahwa intervensi sangat bervariasi. Ada penelitian laboratorium jangka pendek yang melatih siswa untuk satu strategi khusus. Ada pula penelitian lapangan yang lebih umum dan membutuhkan waktu berminggu-minggu sampai bulanan, karena berfokus pada sejumlah strategi kognitif, metakognitif, atau motivasi. Namun, program singkat (*short-term program*) bagi mahasiswa akan tetap membantu mereka untuk mengembangkan pengetahuan dasar dan penggunaan yang efektif dari strategi *self-regulatory* (Hofer, Yu, & Pintrich, 1998). Pressley dan Woloshyn (dalam Hofer, Yu, & Pintrich, 1998) menganjurkan pemberian sedikit strategi setiap kali intervensi dengan tujuan agar siswa mempunyai kesempatan untuk menggunakan strategi tersebut dengan efektif.

Hofer, Yu, dan Pintrich (1998) menyarankan bahwa perancang intervensi perlu mempertimbangkan tiga aspek intervensi, yaitu: *scope* atau bidang yang ingin dicapai dari program, isi program, dan rancangan waktu (*time frame*) dari program. Mereka juga menyarankan pemberian program multistrategi yang memberikan satu atau lebih strategi agar siswa belajar baik “keterampilan” maupun “kemauan” untuk menggunakan strategi yang diberikan. Pressley dan Woloshyn (dalam Hofer, Yu, & Pintrich, 1998) menambahkan tentang pentingnya pengajaran, keteladanan, dan penerapannya agar strategi tersebut dapat digunakan siswa dengan efektif.

Hofer, Yu, dan Pintrich (1998) menyarankan bahwa target utama dari program adalah mahasiswa tahun pertama atau tahun kedua di perguruan tinggi. Alasannya adalah bahwa mereka merupakan orang yang pernah mengalami kesulitan belajar pada semester atau tahun pertama belajar di perguruan tinggi. Walaupun, tentu saja tidak menutup kemungkinan bahwa siapa saja yang berminat dapat pula mengikuti program tersebut. Pada penelitian ini, peneliti sependapat dengan Hofer, Yu, dan Pintrich untuk menjadikan mahasiswa tahun pertama sebagai subyek penelitian. Keputusan untuk menjadikan mahasiswa tahun pertama sebagai subyek penelitian ini juga berdasarkan hasil penelitian Darmayanti (1993) dan Indrawati (1993), yang menunjukkan bahwa ada perbedaan IPK antara mahasiswa tahun pertama dengan mahasiswa senior (mahasiswa tahun kedua dan lebih dari tahun kedua).

Materi program intervensi keterampilan *self-regulated learning* dapat disusun dengan menggunakan tema atau istilah yang membantu agar langkah-langkah dalam strategi yang disarankan dapat menarik perhatian, mudah diingat dan mudah dipahami oleh target intervensi. Penggunaan tema atau istilah juga dilakukan oleh berbagai ahli antara lain Hythecker dan kawan-kawan, dan Danserau dalam penelitian mereka (dalam Ajisuksmo, 1996). Mereka menggunakan istilah MURDER untuk menjelaskan strategi yang diusulkan dengan tujuan agar mudah diingat, yaitu: *Mood, Understand, Recall, Detect, Elaborate, Review*. Andersen (1995) menggunakan istilah SMART untuk menjelaskan tentang cara menyusun tujuan yang ingin dicapai, yaitu: *Specific, Measurable, Attainable, Realistic, Time (deadlines)*.

Penggunaan tema merupakan bentuk dari *mental simulation*, yaitu gambaran tentang kejadian atau rangkaian kejadian/kegiatan (Taylor & Schneider dalam Franken, 2002). *Mental simulation* efektif karena memberi dua dasar tugas dari *self-regulation*, yaitu pengelolaan emosi dan kemampuan untuk merencanakan serta

memecahkan masalah (Franken, 2002). Franken juga menjelaskan bahwa *mental simulation* berguna untuk mensimulasi proses mencapai tujuan.

Self-Regulated Learning dan Penetapan Tujuan (Goal Setting). Hampir semua teori tentang *self-regulated learning* dihubungkan dengan tujuan belajar atau *goals* (Franken, 2002; Schunk, 2001). Dalam berbagai definisi *self-regulated learning*, dikemukakan tentang adanya tujuan dalam konsep *self-regulated learning* (Franken, 2002; Hofer, Yu, & Pintrich, 1998; Pintrich & Schunk, 1996; Zimmerman dkk, 1996). Adanya tujuan akan meningkatkan *self-regulation* melalui efek yang diberikannya terhadap motivasi, belajar, *self-efficacy* dan evaluasi diri terhadap kemajuan yang telah dicapai oleh seseorang (Schunk, 2001).

Lebih jauh, Schunk menjelaskan bahwa tujuan memotivasi seseorang untuk memenuhi tuntutan tugas dan bertahan dalam penyelesaian tugas tersebut. Tujuan juga mengarahkan perhatian seseorang kepada tugas yang relevan dengan tujuan, perilaku yang diperlukan untuk mencapai tujuan, potensi yang akan dicapai, dan tujuan dapat memengaruhi bagaimana seseorang memproses informasi. Adanya tujuan membantu seseorang untuk memfokuskan diri kepada tugas, memilih dan menerapkan strategi yang sesuai untuk mencapai tujuan, dan memonitor kemajuan pencapaian tujuan yang dibuat (Schunk, 2001). Pada kondisi yang benar, suatu tujuan akan dapat mendorong munculnya usaha atau *effort* dalam diri seseorang, memperkuat persistensi, memberikan arah, dan memotivasi pengembangan strategi (Franken, 2002).

Franken (2002) menjelaskan bahwa untuk memperoleh perilaku atau sesuatu hal yang menguntungkan, seseorang harus dapat menunjukkan keuntungan dari perilaku tersebut dan membuat perencanaan tentang apa yang akan dilakukannya untuk keuntungan bagi dirinya. Oleh karena itu, menurut Franken (2002), hal utama

untuk mencapai sukses pribadi adalah dengan cara menguasai seni dan pengetahuan tentang penetapan tujuan (*goal setting*).

Tujuan memiliki beberapa sifat yang dapat dirangkum dari pendapat berbagai ahli sebagai berikut:

- 1) Menurut Schunk (2001) tujuan mempunyai sifat: spesifik, kedekatan (*proximity*), dan tingkat kesulitan.
- 2) Orang yang memiliki kemampuan *self-regulated learning* juga memiliki tujuan belajar yang dapat disesuaikan (*adaptive*) (Wolters, 1998).
- 3) Menurut Locke dan Latham (1990, dalam Franken, 2002), kita sebaiknya menetapkan tujuan yang sulit tapi dapat dicapai (*attainable*) bagi diri kita sendiri. Tujuan yang terlalu sulit dapat memotivasi tapi juga dapat membuat frustrasi.
- 4) Tujuan ada dua macam, yaitu tujuan jangka panjang (*distal goal*) dan tujuan jangka pendek (*proximal goal*). Tujuan jangka panjang mempunyai kapasitas untuk membuat agar motivasi tetap terjaga, dan membuat kita bertahan pada suatu matakuliah/kegiatan (Franken, 2002). Namun tujuan jangka panjang tanpa tujuan jangka pendek tidak akan menghasilkan prestasi atau tidak menghasilkan kegiatan apapun.
- 5) Tujuan akan meningkatkan motivasi jika tujuan itu spesifik, tingkat kesulitan cukup (*moderately difficult*), dan dapat dicapai dalam waktu yang tidak terlalu lama atau pada waktu yang ditentukan (Woolfolk, 2004).
- 6) Tujuan dapat dibedakan antara *performance goals* yaitu tujuan untuk terlihat pandai atau memiliki kemampuan di mata orang lain; dan *learning goals* yaitu tujuan untuk memperoleh pengetahuan atau menguasai suatu keahlian/keterampilan (Woolfolk, 2004). Orang yang memilih *performance goals*

cenderung menolak risiko dan tantangan, serta cenderung menyerah jika mereka mengalami kegagalan (Dweck, 1986 dalam Woolfolk, 2004).

Locke dan Latham (dalam Pintrich, & Schunk, 1996) mengidentifikasi faktor yang mempengaruhi pemilihan tujuan:

- 1) Pengalaman sukses sebelumnya. Individu cenderung memilih tujuan yang membuat mereka sukses sebelumnya, *self-efficacy* merupakan hal penting yang mempengaruhi penetapan tujuan pribadi atau goal setting.
- 2) *Valence*. Merupakan faktor eksternal untuk mencapai tujuan. Sebagai contoh adalah insentif moneter yang akan diterima seseorang jika ia dapat mencapai tujuan.
- 3) *Mood*. Walaupun menulis tentang pentingnya peran *mood*, namun Locke dan Latham tidak menjelaskan lebih lanjut mengenai faktor *mood* ini.

Self-Regulated Learning dan Motivasi. Topik-topik *self-regulation* sangat erat dihubungkan dengan motivasi (Pintrich & Schunk; 1996). Menurut teori Belajar Sosial, motivasi adalah perilaku ke arah tujuan (*goal-directed behavior*) yang didorong dan dipertahankan oleh adanya harapan yang berhubungan dengan antisipasi terhadap hasil dari kegiatan-kegiatan dan *self-efficacy* untuk melaksanakan kegiatan tersebut. Penjelasan tentang motivasi menunjukkan bahwa motivasi melibatkan tujuan-tujuan yang memberikan daya pendorong dan arah untuk bertindak (Pintrich & Schunk, 1996). Siswa yang termotivasi untuk meraih tujuan akan melibatkan kegiatan *self-regulation* yang mereka percaya dapat membantu mereka (misalnya menghafal materi yang dipelajari, memperjelas informasi yang tidak jelas). Sebagai gantinya, *self-regulation* meningkatkan belajar, dan persepsi kompetensi yang lebih

besar untuk melanjutkan motivasi dan *self-regulation* untuk meraih tujuan baru (Schunk, 1991 dalam Pintrich & Schunk, 1996).

Secara teoretik, pebelajar yang memiliki kemampuan *self-regulation* secara aktif mengelola aspek motivasi. Motivasi merupakan komponen penting yang dapat dikarakteristikan sebagai kemauan atau keinginan siswa untuk terikat dan usaha komitmen untuk menyelesaikan tugasnya. Motivasi diindikasikan sebagai pilihan siswa untuk terikat dalam aktivitas tertentu dan intensitas dari usahanya dan persisten untuk kegiatan tersebut. Dalam hal ini, pebelajar yang memiliki kemampuan *self-regulation* dikarakteristikan sebagai siswa yang bermotivasi tinggi karena mereka siap untuk terikat pada kegiatan belajar, melengkapi usaha untuk belajar, dan persisten lebih lama pada tugas belajar dibandingkan siswa yang tidak melakukan *self-regulation* (Zimmerman, 1989).

Penjelasan para ahli menunjukkan hubungan yang erat dan bersifat timbal balik antara *self-regulation* dengan motivasi. Motivasi melibatkan *self-regulation* dan proses *self-regulation* akan meningkatkan motivasi dalam diri seseorang.

Hubungan antara *self-regulation* dengan motivasi juga dijelaskan oleh Kuhl dan Corno (dalam Wolters, 1998). Kuhl mengusulkan satu model *self-regulation* yang mempertimbangkan kontrol aktif dari siswa terhadap usahanya. Usulan Kuhl diperjelas oleh Corno bahwa dalam model tersebut, siswa berusaha dengan berbagai strategi *volitional* untuk mempertahankan tujuan yang menjadi pilihan mereka.

Menurut Corno (dalam Wolters, 1998), kemauan atau *volition* memperhatikan tentang proses yang terlibat untuk memelihara agar maksud (*intention*) atau tujuan terpenuhi, dan dibedakan dari motivasi yang hanya menyinggung proses awal yang diciptakan dari maksud atau tujuan. Jadi, proses yang terlibat dalam menetapkan suatu

maksud adalah bersifat motivasional, sedangkan proses yang terlibat dalam memelihara maksud tersebut sampai tercapai adalah bersifat *volitional*.

Untuk menjadi pembelajar yang efektif, terampil, dan pembelajar yang memiliki kemampuan *self-regulated learning*, maka seorang siswa harus memiliki keterampilan dan kemauan untuk belajar (*will to learn*) (McCombs & Marzano, dalam Woolfolk (2004). Woolfolk (2004) membahas bahwa tiga faktor yang mempengaruhi keterampilan dan kemauan adalah pengetahuan, motivasi dan *self-discipline* atau *volition* (kemauan):

- 1) **Pengetahuan pembelajar (*learners' knowledge*).** Untuk menjadi pembelajar yang memiliki kemampuan *self-regulated learning*, siswa perlu tahu pengetahuan tentang diri mereka sendiri, subjek, tugas, dan strategi untuk belajar. Siswa mengetahui tentang gaya belajar yang dipilihnya (*preferred learning styles*), apa yang mudah dan apa yang sulit bagi mereka, bagaimana mengatasi hal-hal yang berat dan sulit, apa yang menjadi minat mereka dan bakat yang mereka miliki, dan bagaimana menggunakan kekuatan mereka. Mereka memiliki sedikit pengetahuan atau informasi tentang materi yang mereka pelajari, dan semakin mereka tahu maka semakin mudah bagi mereka untuk belajar. Mereka mungkin memahami bahwa tugas belajar yang berbeda membutuhkan pendekatan yang berbeda pula. Siswa tersebut tidak hanya tahu apa yang dibutuhkan tiap tugas, tapi juga dapat menggunakan strategi yang dibutuhkan untuk tugas tersebut. Mereka dapat membaca cepat, tapi juga membaca lambat dalam rangka untuk memahami. Dapat disimpulkan bahwa pembelajar yang memiliki kemampuan *self-regulated learning* adalah mereka yang menguasai berbagai strategi dan taktik untuk belajar.

- 2) **Motivasi.** Pebelajar yang memiliki kemampuan *self-regulated learning* tahu mengapa mereka belajar. Mereka serius dalam mengambil keuntungan dari materi belajar. Siswa yang menghargai tujuan dan percaya mereka dapat mencapai tujuan tersebut dengan usaha yang masuk akal (*reasonable*) cenderung lebih termotivasi belajar. Mereka suka bekerja keras jika mereka percaya bahwa usaha mereka akan membuat mereka menjadi lebih cerdas, lebih kompeten. Minat, keingintahuan, kerjasama, lingkungan belajar yang aman, tujuan yang realistis, hasil yang bernilai bagi diri mereka - semua faktor tersebut justru mendorong motivasi mereka. Tetapi pengetahuan dan motivasi tidaklah cukup. Pebelajar yang memiliki kemampuan *self-regulated learning* juga membutuhkan disiplin diri atau volition (kemauan).
- 3) **Kemauan (*volition*).** Konsep “kemauan” yang menggunakan istilah *volition*, merupakan bentuk kata lama dari *willpower* (Woolfolk, 2004). Pebelajar yang memiliki kemampuan *self-regulated learning* tahu bagaimana melindungi diri mereka sendiri dari gangguan - misalnya di mana tempat belajar yang membuat mereka tidak terganggu saat belajar. Mereka tahu bagaimana mengatasi kecemasan, mengantuk, dan rasa malas (Corno, 1987 dalam Woolfolk, 2004).

Penelitian Darmayanti dan Belawati (2002) terhadap mahasiswa pendidikan jarak jauh yang berprestasi tinggi menunjukkan bahwa mereka memiliki kemauan belajar yang tinggi (*learning volition*) yang merupakan bagian dari motivasi. Menurut Huitt (1999) yang mencoba memperjelas konsep *volition* dari Corno, kemauan belajar merupakan bagian subkomponen konasi atau motivasi, yaitu subkomponen arah/petunjuk (*direction*). Subkomponen motivasi lainnya adalah *energizing* dan

persistensi (*persistence*). Konsep kemauan (*volition*) didefinisikan oleh Kane dan Mischel (dalam Huitt, 1999) sebagai penggunaan dari kemauan (*the use of will*), atau kebebasan untuk memilih apa yang ingin dilakukan (*the freedom to make choices about what to do*). Konsep ini merupakan konsep penting untuk memahami individu yang sukses dalam belajar mandiri (*self-directed learning*) atau regulasi diri (*self-regulation*).

Kemauan belajar berfungsi mengarahkan perilaku ke arah perilaku belajar. Dalam hubungannya dengan motivasi, maka dapat dijelaskan bahwa dalam proses motivasi ada faktor kemauan yang berperan mengarahkan seseorang dalam perilakunya (Kivinen, 1997a). Kivinen memberikan contoh yang menunjukkan peran motivasi dan kemauan pada perilaku seseorang sebagai berikut:

Seorang siswa termotivasi untuk membaca buku pada malam hari. Ia mengambil buku dan mulai membaca. Pada peristiwa tersebut, motivasi mengarahkan perilaku siswa tersebut untuk membaca. Sedangkan kemauan untuk membaca (*volition* atau *will*) membuat siswa tersebut tetap memilih untuk membaca, walaupun ada acara sepakbola kegemarannya di televisi. [URL: <http://www.uta.fi/~kk16628/motiva.html>].

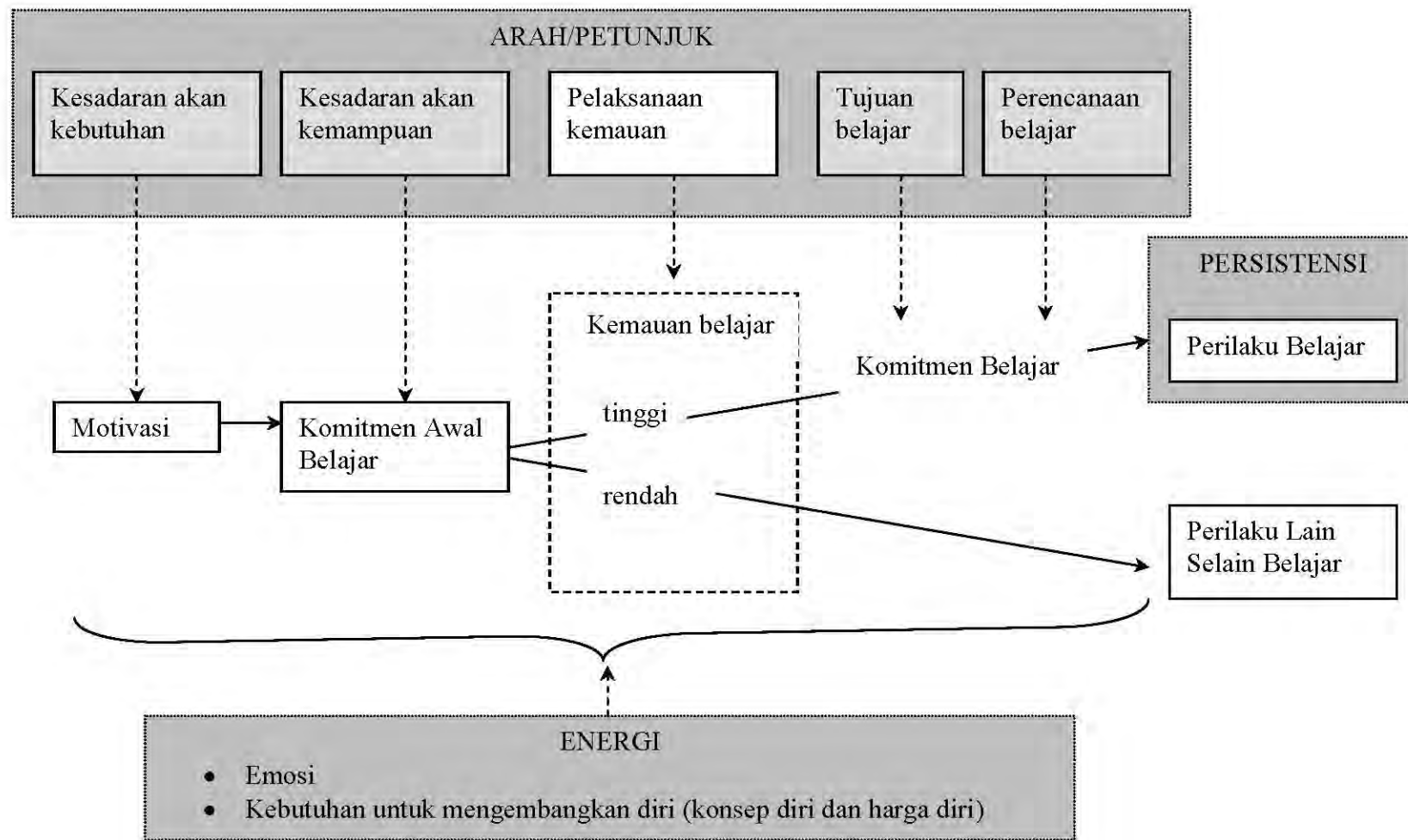
Subkomponen *direction* memiliki lima aspek, yaitu: (1) menyadari kebutuhan kita sebagai manusia (*to become aware of our human needs*); (2) menyadari akan kemampuan diri (*to become aware of the "possible self"*) yang dapat dalam bentuk *visions* dan *dreams* (Levenson dalam Huitt, 1999); (3) membuat pilihan atau pelaksanaan kemauan (*the exercise of volition*); (4) menentukan tujuan (*the setting of goals for the directions that have been choosen*), dan (5) membuat perencanaan belajar (*to develop plans that can turn visions and goals into reality*).

Subkomponen lainnya yaitu *energizing* atau hal-hal yang memberi energi (pada penelitian ini disebut energi) menunjukkan peran hal-hal yang memberi energi pada diri seseorang, di mana emosi merupakan aspek utamanya (lihat Gambar 6). Tujuan belajar yang sesuai dengan minat atau keyakinan seseorang, akan lebih

mempunyai pengaruh terhadap diri seseorang. Pada penelitian Darmayanti dan Belawati (2002), semua responden yang berprestasi memilih program studi yang sesuai dengan minatnya atau berhubungan dengan pekerjaan mereka. Hasil penelitian ini sesuai dengan hasil penelitian Markum (1998) yang menemukan bahwa salah satu sifat manusia Indonesia yang berprestasi adalah kemampuan mereka untuk bersikap realistis. Hasil penelitian tersebut juga sesuai dengan penelitian dari Ainley, Hidi dan Berndorff (2002) bahwa topik yang diminati berhubungan dengan respon afektif, perasaan untuk persisten dan persistensi untuk belajar. Pilihan tujuan belajar yang sesuai dengan minat belajar seseorang menunjukkan kerealistisannya yang akan menghasilkan prestasi bagi diri seseorang.

Keberhasilan dari suatu proses kemauan atau pelaksanaan kemauan adalah persistensi (*persistence*) atau ketahanan diri seseorang dalam melaksanakan komitmen awalnya. Persistensi merupakan subkomponen ketiga dalam teori konasi Huitt (1999). Para ahli yang dikutip oleh Huitt (1999) menjelaskan bahwa siswa yang memiliki tujuan belajar (*learning goals*), keinginan untuk meraih masa depan yang lebih baik, dan keinginan untuk menyenangkan guru atau pihak otoritas, dan mampu melihat kemungkinan yang lebih nyata di masa depannya akan lebih bertahan atau persisten.

Berdasarkan pembahasan hasil penelitian tentang motivasi, maka peningkatan motivasi diasumsikan dapat meningkatkan kemauan untuk belajar yang akan mengarahkan kemampuan belajar mandiri seseorang dan kemudian membantu orang tersebut untuk berprestasi. Pada penelitian ini, peningkatan keterampilan *self-regulated learning* diharapkan dapat memunculkan motivasi belajar yang kemudian akan mengarahkan kemauan seseorang untuk menjadi *self-regulated learner* yang mampu mandiri dalam belajarnya.



Gambar 6. Keterkaitan antara Motivasi, Kemaunan, dan Perilaku Belajar

D. KETELADANAN (*MODELING*)

Belajar Melalui Keteladanan. Albert Bandura mengembangkan Teori Kognitif Sosial yang juga dikenal dengan nama Teori Belajar Sosial (*Social Learning Theory*) (Bandura, 1986; Woolfolk, 2004; Zimmerman, 1989). Ia percaya bahwa pandangan tradisional dari teori belajar dari aliran *Behaviorist* cukup akurat namun kurang lengkap. Menurut Bandura (1986), ada perbedaan antara pengetahuan yang diperoleh dari belajar dengan perilaku yang dapat diobservasi dari belajar tersebut. Ia memberi contoh bahwa mungkin siswa telah mempelajari dan menguasai cara menghitung pecahan, tetapi tidak dapat mengerjakannya karena siswa terlalu cemas pada saat pelaksanaan tes. Proses belajar mungkin terjadi tetapi tidak dapat didemonstrasikan sampai situasi belajar dirasa tepat oleh siswa. Dari penjelasan tersebut, teori belajar sosial berpandangan bahwa faktor internal dan eksternal dalam belajar merupakan faktor yang penting. Menurut Bandura, lingkungan, faktor personal (seperti berpikir dan motivasi), dan perilaku yang dapat dilihat saling berinteraksi di mana satu sama lain saling mempengaruhi dalam proses belajar. Kekuatan interaksi ini disebutnya *reciprocal determinism*.

Menurut teori Belajar Sosial, ada dua cara proses belajar melalui observasi, yaitu: 1) belajar melalui observasi dapat terjadi melalui *vicarious conditioning*; dan 2) orang yang belajar meniru perilaku model walaupun model tidak menerima penguatan apapun pada saat orang yang mengobservasi tersebut mengamati model (Woolfolk, 2004). Pada proses belajar yang pertama, belajar dapat terjadi jika seseorang melihat orang lain mendapat ganjaran atau hukuman tanpa ia berperilaku seperti obyek yang diobservasi. Selanjutnya, orang yang mengamati tersebut mengubah perilakunya seolah ia yang menerima konsekuensi dari perilaku orang lain yang diamati. Pada proses belajar yang kedua, belajar dapat terjadi walaupun model

bukan orang sebenarnya, tetapi karakter fiksi atau orang yang distereotip-kan sebagai model.

Menurut Bandura (1986), ada empat elemen yang dapat dipertimbangkan dalam belajar melalui observasi, yaitu:

- a) **Atensi atau perhatian.** Perhatian terhadap obyek observasi dibutuhkan agar belajar melalui observasi dapat terjadi. Pada umumnya orang yang dapat menarik perhatian orang lain adalah orang yang menarik, populer, kompeten atau dikagumi (Sulzer-Azaroff & Mayer dalam Woolfolk, 2004). Dalam pengajaran biasanya untuk menarik perhatian siswa digunakan hal-hal yang memperjelas presentasi guru.
- b) **Retensi.** Retensi berarti pengingatan atau menyimpan informasi dalam ingatan. Elemen ini dibutuhkan karena dengan mengingat, maka perilaku yang diobservasi dapat dipelajari. Latihan dapat membantu kita untuk mengingat. Retensi juga dapat dilakukan dengan langkah secara bertahap.
- c) **Produksi.** Setelah mengetahui perilaku yang diobservasi melalui atensi, kemudian mengingat perilaku tersebut, maka seseorang belum tentu dapat berperilaku seperti perilaku target. Terkadang diperlukan latihan, umpan balik atau pengarahan terhadap hal-hal tertentu sebelum seseorang dapat menghasilkan perilaku dari model. Dibutuhkan *self-efficacy*, atau kepercayaan bahwa ia mampu berperilaku seperti perilaku model. Tahap ini adalah tahap yang penting dan mempengaruhi motivasi seseorang untuk berperilaku seperti perilaku model.
- d) **Motivasi dan penguatan.** Pencapaian suatu keterampilan baru atau perilaku melalui observasi dapat terjadi jika ada sesuatu atau insentif yang mampu memotivasi seseorang untuk melakukan perilaku tersebut. Penguatan

berfungsi sebagai motivator. Oleh karena itu, elemen yang terakhir ini merupakan elemen yang tidak kalah pentingnya untuk terjadinya perilaku baru. Tanpa motivasi dan penguatan, perilaku baru tidak akan terbentuk pada seseorang karena ia tidak merasa termotivasi atau memperoleh penguatan untuk berperilaku seperti model yang menarik perhatiannya. Menurut Bandura, ada tiga bentuk penguatan yang dapat mendorong belajar melalui observasi, yaitu: 1) orang yang mengamati mungkin berperilaku seperti model yang diamati dan langsung menerima *direct reinforcement*; 2) orang yang mengamati memperoleh penguatan yang tidak langsung atau *vicarious reinforcement*; 3) orang yang mengamati melakukan *self-reinforcement* atau penguatan yang dilakukan oleh dirinya sendiri untuk berperilaku seperti model.

Pada bidang Psikologi Pendidikan, konsep-konsep yang mempergunakan teori Belajar Sosial antara lain adalah *self-management* yang dikembangkan oleh Kanfer dan Gaelick dan *self-regulation* oleh Zimmerman (Woolfolk, 2004). Zimmerman (1998) mengusulkan bahwa *self-regulation* diperoleh dari dua sumber penting, yaitu pengalaman sosial dan pengalaman mandiri. Sumber-sumber sosial yang dapat memberikan pengalaman sosial antara lain adalah orang tua, guru dan teman sebaya (saudara, teman bermain, teman sekolah) (Zimmerman, 1998).

Zimmerman menjelaskan lebih lanjut bahwa hampir semua hal yang dapat melengkapi pengetahuan dan keterampilan *self-regulatory* tergantung pada berbagai teknik seperti keteladanan (*modeling*), bimbingan verbal maupun fisik, umpan balik yang korektif, struktur sosial, supervisi dan monitoring, belajar dari teman sebaya (*peer teaching*), belajar kooperatif (*cooperative learning*), dan *reciprocal teaching*.

Pada bidang pendidikan orang dewasa, Boud dan Prosser (dalam Candy, 1991) menyatakan bahwa pengaruh yang paling potensial untuk meningkatkan kemampuan belajar mandiri adalah melalui peran pendidik orang dewasa sebagai contoh atau keteladanan bagi peserta didik. Mereka diharapkan berperan sebagai model perilaku dari orang yang mandiri. Mereka juga diharapkan dapat mendemonstrasikan komitmen mereka terhadap komunitas belajar di lingkungan mereka.

Penggunaan figur keteladanan pada program intervensi *self-regulated learning* juga disarankan oleh Pressley dan Woloshyn (dalam Hofer, Yu, & Pintrich, 1998). Mereka memperhatikan pentingnya pengajaran, keteladanan, dan penerapan beberapa strategi belajar agar siswa dapat menggunakan strategi yang diberikan dengan efektif. Figur keteladanan juga dapat merupakan komponen yang memotivasi pada program intervensi yang berbasis *self-regulated learning* (Hofer, Yu, & Pintrich, 1998).

Pada bidang pendidikan jarak jauh, keteladanan dari pengajar sulit terjadi. Masalah yang dihadapi oleh mahasiswa pendidikan jarak jauh adalah kurangnya keteladanan (Wilson, 1997). Wilson menjelaskan bahwa pada pendidikan jarak jauh tidak ada figur yang menunjukkan kepada mahasiswa contoh bagaimana cara menyelesaikan tugas yang baik maupun yang buruk. Kondisi ini kemungkinan kurang menjadi masalah bagi orang yang memiliki kemampuan *self-regulated learning*. Bagi mahasiswa yang tidak memiliki kemampuan *self-regulated learning* kemungkinan membutuhkan figur yang menjelaskan kepada mereka berbagai hal.

Karakteristik Figur Keteladanan. Figur yang pada umumnya menjadi model keteladanan adalah orang yang dianggap “lebih” oleh mereka yang akan meniru figur model tersebut. Kuntowijoyo (1987) dalam bukunya tentang “Budaya dan Masyarakat” mendiskusikan tentang bagaimana orang yang dianggap guru, walaupun tidak pada bidang formal sekalipun, mempunyai banyak pengikut. Adanya

pengikut menunjukkan adanya orang yang ingin belajar pada orang yang dianggap guru, yaitu orang yang dianggap dapat menjadi figur keteladanan atau figur yang dapat dicontoh atau ditiru. Hal ini menunjukkan bagaimana peran keteladanan pada pendidikan tatap muka.

Jika keteladanan pengajar atau guru pada bidang pendidikan tatap muka merupakan sesuatu yang umum, maka keteladanan pada pendidikan jarak jauh merupakan sesuatu hal yang tidak dapat terjadi seperti pada pendidikan tatap muka. Frekuensi pertemuan tatap muka antara mahasiswa dengan pengajar pada pendidikan jarak jauh sangat minimal bahkan cenderung tidak pernah bertemu secara tatap muka. Hal tersebut terjadi karena adanya jarak secara fisik antara pengajar dengan yang diajar. Adanya jarak secara fisik tersebut justru merupakan karakteristik utama pada pendidikan jarak jauh. Dengan demikian, kondisi meneladani figur pengajar tidak dapat terjadi pada pendidikan jarak jauh.

Menurut Pintrich dan Schunk (1996), karakteristik model yang dianggap penting dalam mempengaruhi keteladanan adalah kompetensi, kesamaan (*perceived similarity*), kredibilitas, dan semangat (*enthusiasm*). Berikut ini penjelasan mengenai karakteristik model.

- 1) **Kompetensi.** Model yang dianggap kompeten pada umumnya lebih menjadi perhatian dibandingkan dengan model yang kurang kompeten. Model yang paling baik bagi siswa adalah siswa yang dianggap memiliki kompetensi terbaik, lebih kompeten, atau dianggap memiliki kompetensi yang sama dengan pengamat (*observer*). Lebih jauh, Pintrich dan Schunk menjelaskan bahwa perbandingan sosial (*social comparisons*) dengan kelompok sebaya (*peers*) yang memiliki kemampuan sama dapat menjadi motivator yang tinggi. Kitsantas, Zimmerman, dan Cleary (2000) melakukan penelitian peran model

sebaya terhadap 60 siswa perempuan menengah atas. Hasil penelitian menunjukkan bahwa siswa yang mengamati figur sesama siswa yang menguasai keterampilan atletik meningkat keterampilannya dibandingkan siswa yang mengamati figur siswa yang melakukan kesalahan teknis pada latihan atletik.

- 2) **Kesamaan (*perceived similarity*)**. Kesamaan yang ada pada diri model dengan siswa yang mengamati dapat menjadi sumber yang memotivasi. Kesamaan membantu pengamat untuk mengetahui bahwa perilaku model yang diamati dapat ditirunya. Kesamaan terutama berpengaruh jika pengamat hanya memiliki sedikit informasi tentang sesuatu hal. Kesamaan juga mempengaruhi *self-efficacy* dari pengamat. Pengamat menjadi memiliki perasaan mampu untuk melakukan hal yang dilakukan oleh model yang diamatinya. Kesamaan penting terutama bagi siswa yang kurang yakin terhadap kemampuannya.
- 3) **Kredibilitas**. Model yang melakukan perbuatan konsisten dengan dirinya sebagai model akan lebih dianggap kredibel oleh pengamatnya dibandingkan dengan model yang tidak konsisten dalam perbuatannya. Sebagai contoh, seorang dokter yang mengiklankan obat batuk dianggap lebih kredibel dibandingkan dengan pengacara yang mengiklankan obat yang sama.
- 4) **Semangat (*enthusiasm*)**. Model yang menyampaikan pesan dengan penuh semangat akan lebih meningkatkan proses belajar dan proses motivasi dari pengamat dibandingkan model yang kurang bersemangat. Ada banyak contoh dari karakteristik ini. Sebagai contoh, penceramah yang bersemangat akan dapat meningkatkan perhatian dari pengamat dibandingkan dengan penceramah yang tidak bersemangat. Semangat dari model juga dapat menunjukkan sikap “kamu juga mampu melakukannya” (*a you-can-do-it*

attitude) bagi pengamat, *self-efficacy* dan motivasi untuk meningkatkan keterampilan-keterampilan yang perlu ditingkatkan.

Figur keteladanan yang digunakan pada penelitian ini adalah mahasiswa berprestasi yang sesuai dengan komponen kompetensi, kesamaan, kredibilitas, dan semangat. Pada poin ini, penulis mengambil posisi menggunakan mahasiswa dan bukan dosen sebagai figur teladan, terutama karena adanya komponen tingkat kesamaan maupun tingkat kemampuan. Pilihan posisi yang diambil penulis juga didukung oleh hasil penelitian Kitsantas, Zimmerman, dan Cleary (2000) terhadap 60 siswa perempuan menengah atas. Alasan lain penggunaan sesama mahasiswa sebagai figur keteladanan adalah karena pada pendidikan jarak jauh ada jarak secara fisik antara pengajar dan yang diajar. Alasan tersebut membuat mahasiswa kurang mengenal pengajar sebagai pribadi, sedangkan sesama mahasiswa dapat dikenali oleh mahasiswa karena adanya kesamaan sebagai mahasiswa yaitu sama-sama sedang belajar pada konteks pendidikan jarak jauh.

Pada pendidikan jarak jauh, keteladanan dapat diberikan dalam bentuk tugas fisik atau dalam bentuk keteladanan mental dari pola pemikiran atau metode-metode belajar (Wilson, 1997). Menurut Wilson, keteladanan pada pendidikan jarak jauh dapat diberikan melalui media, antara lain video atau audiokonferensi. Topik yang diberikan dapat dengan cara menunjukkan dan mendiskusikan pengalaman belajar yang dapat memberikan mahasiswa kemampuan yang lebih baik untuk membangun gagasan terhadap diri mereka sendiri. Dengan kata lain, dengan mengetahui pengalaman orang lain dalam belajar, maka mahasiswa dapat memperoleh ide atau gagasan untuk belajar bagi diri mereka sendiri.

Kajian pendapat berbagai ahli tentang keteladanan menunjukkan pentingnya keteladanan bagi mahasiswa. Walaupun keteladanan pada pendidikan jarak jauh sulit dilakukan seperti pada pendidikan tatap muka, namun seperti yang dikemukakan oleh Wilson (1997), keteladanan dapat diberikan dalam berbagai bentuk dan melalui berbagai media. Oleh karena itu, penelitian ini mencoba untuk menghadirkan figur keteladanan melalui cara yang disesuaikan dengan kondisi pendidikan jarak jauh.

BAB III

KERANGKA BERPIKIR

Pada Bab Kerangka Berpikir ini diuraikan kajian yang merangkum konsep-konsep teoretik yang menjadi dasar berpikir pada penelitian ini. Pembahasan diawali dengan definisi belajar mandiri yang digunakan dalam penelitian ini, dasar teoretik intervensi keterampilan *self-regulated learning* dan keteladanan sebagai dasar pengembangan kemampuan belajar mandiri, serta desain intervensi penelitian ini.

Berdasarkan berbagai definisi belajar mandiri yang dikemukakan oleh Bandura (1986), Knowles (1975), Hiemstra (1998), Jarvis (1990), Pintrich dan Schunk (1996), serta Zimmerman (1998), maka pada penelitian ini penulis menggunakan konsep belajar mandiri untuk menjelaskan tentang kemampuan (*ability*) yang dimiliki pebelajar untuk belajar secara mandiri pada pendidikan jarak jauh. Kemampuan belajar mandiri pada penelitian ini didefinisikan sebagai kemampuan pebelajar untuk berinisiatif dalam mengatur (*regulate*), mengelola dan mengontrol proses belajarnya untuk mengatasi berbagai masalah dalam belajar dengan mempergunakan berbagai alternatif atau strategi belajar.

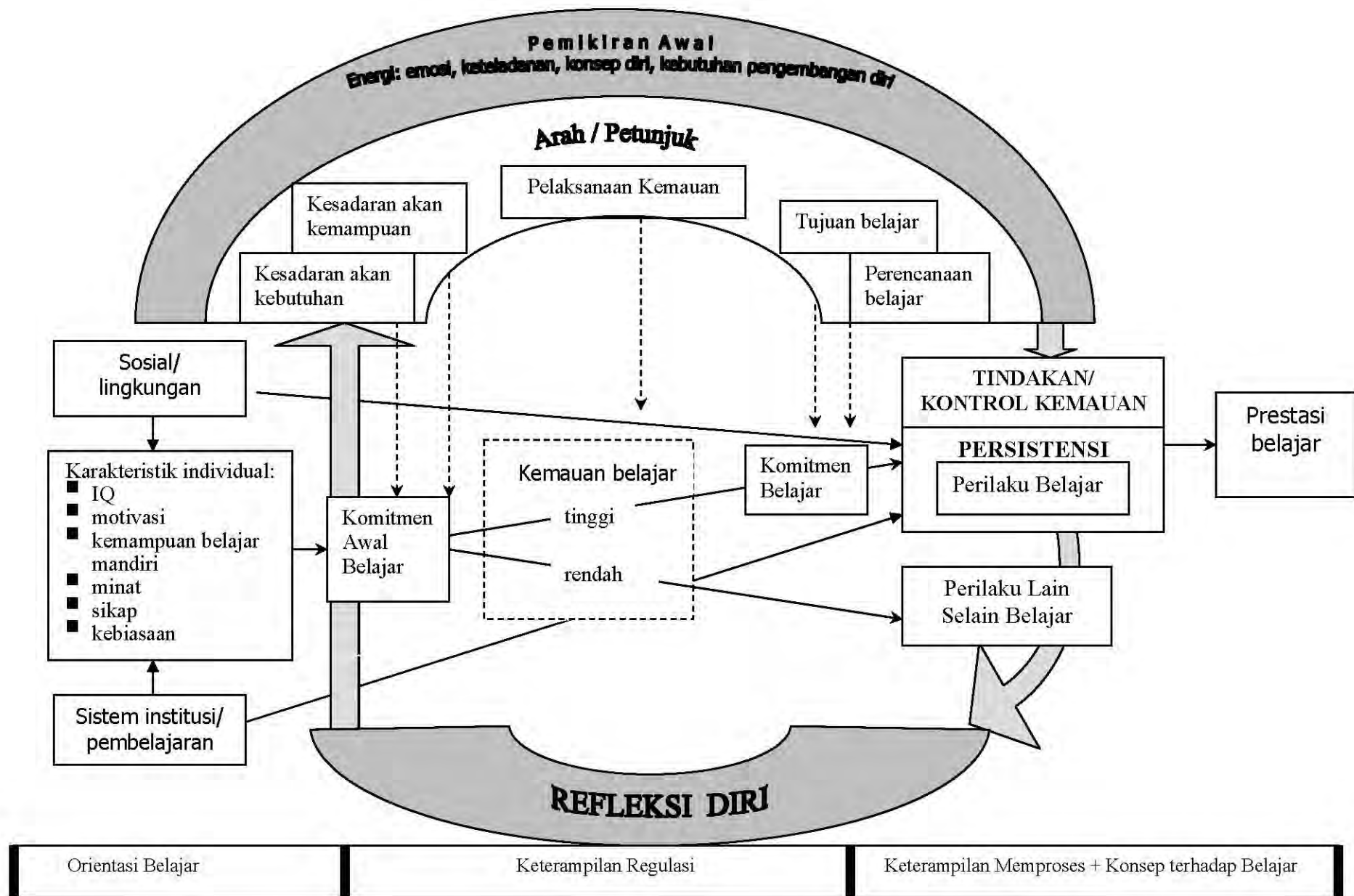
Rangkuman Konsep Teoretik Penelitian

Berdasarkan kajian berbagai konsep teoretik tentang kemampuan belajar mandiri, keterampilan *self-regulated learning*, motivasi, keteladanan dan prestasi belajar pada Bab Kajian Pustaka, maka Gambar 7 menunjukkan rangkuman konsep teoretik dari berbagai pendapat ahli yang menjadi dasar berpikir penelitian. Pada gambar tersebut dapat dilihat tentang keterkaitan antara kemampuan belajar mandiri, dinamika *self-regulated learning*, motivasi, keteladanan dan prestasi belajar.

Gambar 7 menjelaskan bahwa kemampuan belajar mandiri merupakan salah satu karakteristik individu. Kemampuan belajar mandiri yang dimiliki seseorang menunjukkan kecenderungan seseorang atau kesiapan seseorang untuk belajar pada suatu lingkungan belajar yang menuntut seseorang untuk mampu belajar mandiri. Individu yang memiliki kebutuhan untuk belajar akan menentukan komitmen awal, yaitu komitmen untuk belajar. Adanya kemauan belajar yang dipengaruhi oleh subkomponen arah/petunjuk (*direction*) dan energi (*energizing*) akan memperkuat atau melemahkan kemauan belajar seseorang. Keteladanan dapat dimasukkan ke dalam subkomponen energi. Figur keteladanan yang menarik perhatian seseorang akan membuat orang tersebut ingin mencontoh dan memberikan energi bagi dirinya untuk meniru figur tersebut. Tanpa motivasi dan penguatan, perilaku baru sulit terbentuk pada diri seseorang, karena ia tidak merasa termotivasi atau memperoleh penguatan untuk berperilaku seperti figur model yang menarik perhatiannya.

Kemauan belajar yang tinggi akan memperkuat komitmen untuk belajar dan terjadilah perilaku belajar yang membantunya untuk mencapai prestasi belajar. Komitmen untuk belajar membuat individu berusaha menentukan tujuan belajar dan membuat perencanaan belajar. Tujuan dan perencanaan belajar merupakan aspek-aspek dari subkomponen arah/petunjuk dan sekaligus merupakan bagian dari pemikiran awal (*forethought*) dari *self-regulated learning*.

Pada individu yang memiliki kemampuan belajar mandiri tinggi, maka pelaksanaan belajar atau perilaku belajar terjadi dengan adanya kontrol kemauan atau *volitional control* yang menjaga agar pelaksanaan belajar tetap berlangsung sampai selesai dan menghasilkan suatu prestasi belajar atau hasil belajar. Hasil belajar tersebut menjadi umpan balik untuk melakukan refleksi diri (*self-reflection*) yang akan menjadi dasar untuk pemikiran awal bagi tahap belajar selanjutnya.



Gambar 7. Keterkaitan Kemampuan Belajar Mandiri, Motivasi, *Self-Regulated Learning* dan Prestasi Belajar

Demikian siklus belajar akan terjadi terus menerus seperti yang dikemukakan oleh Zimmerman (1998), sampai individu mencapai prestasi belajarnya.

Pengembangan Kemampuan Belajar Mandiri

Dasar Pengembangan. Kemampuan belajar mandiri ini merupakan karakteristik individual yang dapat dikembangkan. Ada berbagai pendapat tentang pengembangan kemampuan belajar mandiri. Pendapat para ahli (Bandura, 1986; Boud dan Prosser dalam Candy, 1991; Candy, 1991; Dittman dalam Candy, 1991; Hofer, Yu, & Pintrich, 1998; Woolfolk, 2004; Wright, 1989; Zimmerman, 1998) yang didiskusikan pada Bab Latar Belakang Masalah dan diperjelas pada Bab Kajian Pustaka menunjukkan bahwa pengembangan kemampuan belajar mandiri dapat dilakukan melalui berbagai cara (lihat Gambar 8).

Pada penelitian ini peneliti mengambil posisi untuk meneliti intervensi yang dilakukan di luar kurikulum, karena intervensi sebagai bagian dari kurikulum telah dilakukan sebagai materi perkuliahan utama oleh institusi pendidikan jarak jauh melalui pemberian materi ajar. Intervensi pada penelitian ini diajukan untuk dilakukan pada program di luar kurikulum sebagai bentuk pola bina lingkungan institusi pendidikan seperti yang dikemukakan oleh Markum (1998).

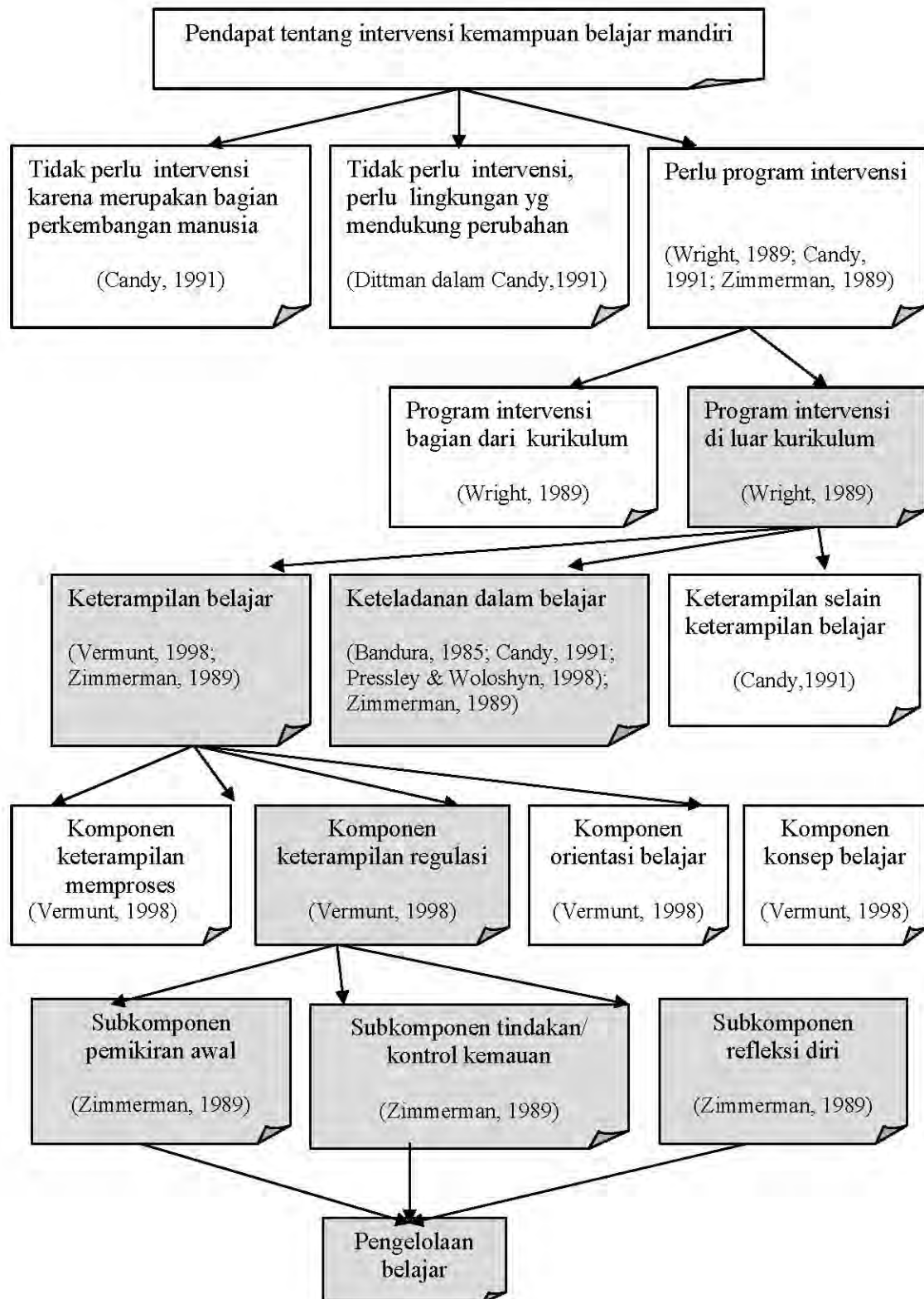
Pengembangan materi untuk program intervensi keterampilan belajar di luar kurikulum dilakukan berdasarkan konsep *self-regulated learning*. Seperti yang dikemukakan oleh Bandura (1986), pengembangan keterampilan *self-regulatory* merupakan salah satu cara untuk meningkatkan kemandirian (*self-directedness*). Selain itu, seperti yang dibahas pada Bab Kajian Pustaka dan pada bagian awal bab ini, dapat disimpulkan bahwa konsep belajar mandiri mempunyai pengertian yang sama dengan konsep *self-regulated learning*. Konsep *self-regulated learning* lebih

berkembang pada bidang psikologi pendidikan, sedangkan konsep belajar mandiri berkembang pada bidang pendidikan jarak jauh dan pendidikan orang dewasa.

Penggunaan kedua konsep untuk menjelaskan fenomena yang sama, yaitu kemampuan belajar mandiri, merupakan kekuatan dari penelitian ini. Kedua konsep ini saling melengkapi dan memperkuat pemahaman tentang kemampuan belajar mandiri pada pendidikan jarak jauh di Indonesia. Sebagai contoh, penjelasan tentang dimensi belajar mandiri dari konsep *self-directed learning* mampu menjelaskan adanya dimensi kebutuhan yang mandiri untuk belajar dari orang dewasa. Kebutuhan belajar ini dapat diartikan berbeda pada individu sebelum usia dewasa. Di sisi lain, berbagai bahasan dari konsep *self-regulated learning* lebih mampu menjelaskan tentang konsep pengembangan kemampuan belajar mandiri dari sisi psikologis individu yang belajar pada pendidikan jarak jauh.

Efektivitas Intervensi Keterampilan *Self-Regulated Learning*. Pressley dan Woloshyn (dalam Hofer, Yu, & Pintrich, 1998) menganjurkan pemberian sedikit strategi setiap kali intervensi dengan tujuan agar siswa mempunyai kesempatan untuk menggunakan strategi tersebut dengan efektif. Pada penelitian ini intervensi dikembangkan pada satu dari empat komponen *self-regulated learning* yang dikemukakan oleh Vermunt (1998), yaitu keterampilan regulasi (*regulation skills*).

Keterampilan *self-regulatory* merupakan salah satu dari empat dimensi belajar mandiri yang digunakan pada penelitian ini (lihat Lampiran A) atau komponen belajar seperti yang dijelaskan oleh Vermunt (1998).

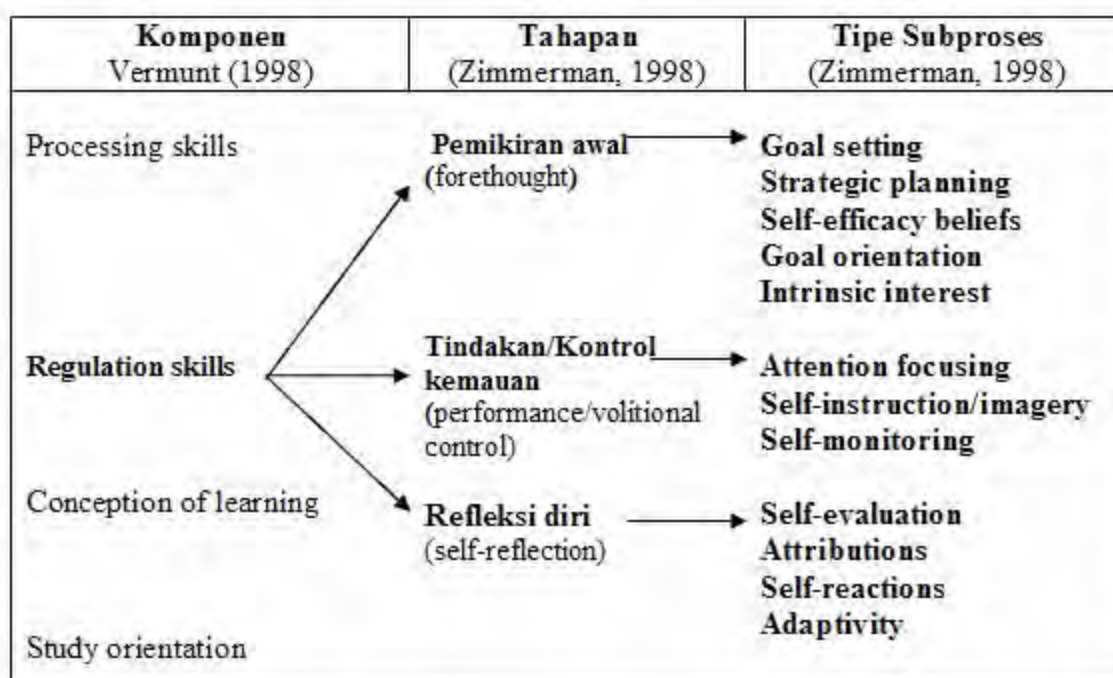


Gambar 8. Bidang Bahasan Penelitian Intervensi Keterampilan Regulasi Diri

Penjelasan Vermunt tentang komponen keterampilan regulasi diri digambarkan oleh Zimmerman, Bonner, dan Kovach (1996) dalam Model Siklus *Self-Regulated Learning*; dan Zimmerman (1998) yang merupakan penjelasan dari tahapan yang dikemukakan oleh Bandura (1986).

Pembahasan Vermunt (1998); Bandura (1986); Zimmerman, Bonner, dan Kovach (1996); dan Zimmerman (1998) tentang konsep *self-regulated learning*, menjadi dasar bidang yang akan menjadi target intervensi peningkatan kemampuan belajar mandiri. Seperti yang dikemukakan oleh Hofer, Yu, dan Pintrich (1998), perancang intervensi perlu mempertimbangkan tiga aspek intervensi, yaitu: *scope* atau bidang yang ingin dicapai dari program, isi program, dan rancangan waktu (*time frame*) dari program. Bidang keterampilan *self-regulatory* yang menjadi target pada penelitian ini dirangkum seperti pada Gambar 9.

Dengan demikian, bidang keterampilan yang menjadi target pada penelitian ini adalah keterampilan *self-regulated learning*. Sedangkan isi dari program adalah keterampilan mengelola belajar yang meliputi penentuan tujuan (*goal setting*) dan strategi belajar yang berhubungan dengan penentuan tujuan tersebut. Isi program keterampilan *self-regulated learning* difokuskan pada pengelolaan tujuan dan strategi belajar yang berhubungan dengan tujuan yang ingin dicapai dan melibatkan tahap pemikiran awal, tindakan/kontrol kemauan, dan refleksi diri.



Gambar 9. Rangkuman Bidang Teoretik Keterampilan SRL

Selanjutnya adalah tentang penetapan tujuan. Para ahli banyak membahas tentang penetapan tujuan yang dihubungkan dengan *self-regulated learning*. Tabel 2 merangkum pendapat para ahli tentang sifat dari penetapan tujuan (*goal setting*) dan strategi belajar yang menjadi dasar dari isi program intervensi.

Tabel 2. Rangkuman Berbagai Pendapat Ahli tentang Sifat dari Tujuan

Sifat dari Tujuan	Ahli
Spesifik	Andersen(1995), Schunk (2001), Woolfolk (2004).
Tingkat kesulitan cukup	Schunk (2001), Woolfolk (2004).
Dapat disesuaikan (<i>adaptive</i>)	Wolters (1998).
Sulit tapi dapat dicapai (<i>attainable</i>) bagi diri kita sendiri	Andersen(1995), Locke dan Latham (dalam Franken, 2002), Woolfolk (2004)
Tujuan <i>distal</i> (tujuan jangka panjang), agar motivasi tetap terjaga, dan membuat individu bertahan pada suatu matakuliah/kegiatan	Andersen(1995), Bandura (1986), Franken (2002).
Tujuan <i>proximal</i> (tujuan jangka pendek), agar menghasilkan prestasi yang memberi reward atau ganjaran	Andersen (1995), Bandura (1986), Franken (2002), Schunk (2001), Woolfolk (2004).
Dapat dicapai pada waktu yang ditentukan (<i>deadline</i>)	Woolfolk (2004), Andersen, (1995).
Tujuan disesuaikan dengan gaya belajar <i>learning goals</i> yaitu tujuan yang bertujuan untuk memperoleh pengetahuan atau menguasai suatu keahlian/keterampilan Orang yang memilih <i>performance goals</i> cenderung menolak resiko dan tantangan, serta cenderung menyerah jika mereka mengalami kegagalan	Dweck (dalam Woolfolk, 2004).
Realistis	Andersen (1995)

Efektivitas Intervensi Keteladanan. Hofer, Yu, dan Pintrich (1998) juga menyarankan pemberian program multistrategi yang memberikan satu atau lebih strategi agar siswa belajar baik “keterampilan” maupun “kemauan” untuk menggunakan strategi yang diberikan. Pendapat Hofer, Yu, dan Pintrich memperkuat asumsi peneliti bahwa intervensi yang bersifat multistrategi akan memperkuat efek kemampuan belajar mandiri yang diharapkan muncul pada subyek penelitian. Oleh karena itu, untuk memperkuat “kemauan” belajar atau motivasi pada intervensi yang

berdasarkan komponen keterampilan regulasi diri, maka pada penelitian ini diberikan pula intervensi figur keteladanan yang menggunakan kemampuan belajar mandiri.

Seperti yang dibahas pada tinjauan pustaka, keteladanan akan membantu agar intervensi yang diberikan dapat diterima oleh siswa dengan lebih baik dan mendorong kemauan untuk belajar. Dengan adanya keteladanan, siswa mengetahui dengan lebih konkrit mengenai contoh target perilaku kemampuan belajar mandiri yang menjadi tujuan intervensi. Pressley dan Woloshyn (dalam Hofer, Yu, & Pintrich; 1998) menambahkan tentang pentingnya pengajaran, keteladanan, dan penerapannya agar strategi yang diberikan pada intervensi dapat digunakan siswa dengan efektif.

Figur keteladanan yang pada umumnya menjadi model keteladanan adalah orang yang dianggap “lebih” oleh mereka yang akan meniru figur model tersebut (Bandura, 1986; Hofer, Yu, & Pintrich, 1998; Sulzer-Azaroff & Mayer dalam Woolfolk, 2004; Zimmerman, 1998). Karakteristik figur keteladanan yang dianggap penting dalam mempengaruhi *modeling* adalah kompetensi, kesamaan (*perceived similarity*), kredibilitas, dan semangat (*enthusiasm*) (Pintrich & Schunk, 1996).

Pada umumnya, pengajar dianggap sebagai figur yang mempunyai ke-“lebih”-an sebagai model. Namun, penggunaan figur pengajar pada pendidikan jarak jauh tidak mungkin dilakukan. Hal tersebut disebabkan karena siswa tidak langsung berhadapan secara fisik dengan pengajar. Sesuai dengan karakteristik pendidikan jarak jauh, yang menunjukkan bahwa pengajar terpisah secara fisik dengan yang diajar, maka penggunaan figur model perlu disesuaikan dengan karakteristik penyelenggaraan pendidikan jarak jauh, yaitu sesama mahasiswa yang lebih sering dijumpai oleh mahasiswa pada berbagai kesempatan (contoh: saat melakukan registrasi atau pada saat belajar bersama dalam kelompok atau tutorial).

Pada penelitian ini, figur keteladanan adalah figur mahasiswa berprestasi atau mahasiswa yang dianggap sukses dalam belajar pada pendidikan jarak jauh. Figur keteladanan tersebut memenuhi karakteristik: kompetensi (mereka memiliki kompetensi kemampuan belajar mandiri dan memiliki keterampilan *self-regulatory*), kesamaan (mereka adalah *peer group* atau sesama mahasiswa pada pendidikan jarak jauh), kredibilitas (mereka termasuk mahasiswa yang berprestasi atau sukses dalam belajar), dan semangat (mereka menunjukkan semangat dalam belajar).

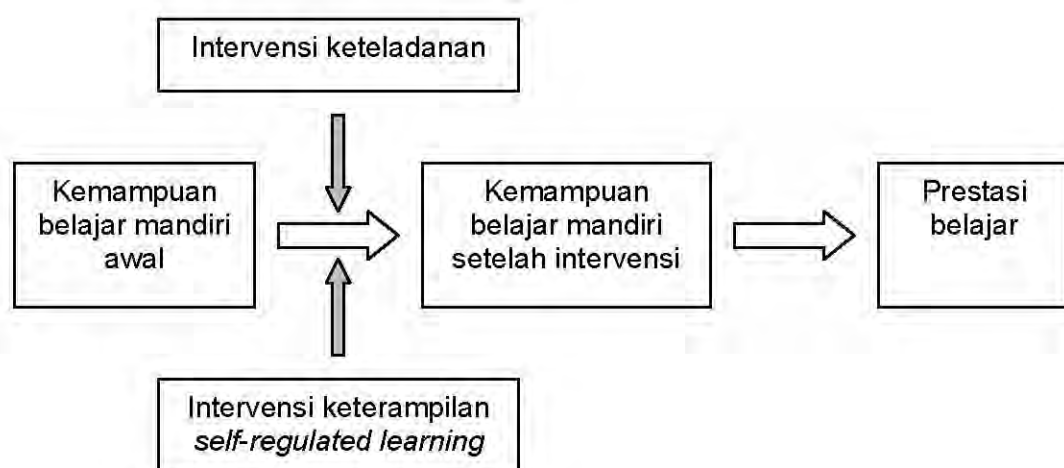
Kemampuan Belajar Mandiri dan Prestasi Belajar. Berbagai hasil penelitian dan kajian pustaka menunjukkan bahwa kemampuan belajar mandiri yang dijelaskan melalui konsep *self-directed learning* maupun *self-regulated learning* berhubungan dengan prestasi belajar (Darmayanti, 1993; Hofer, Yu, & Pintrich, 1998; Islam, 2000; Long, 1991; Pintrich & De Groot, 1990; Schunk & Zimmerman, 1994; Sukirman, 1997; Wolters, 1998; Zimmerman & Martinez-Pons, 1990). Hal tersebut menjelaskan bahwa dengan adanya kemampuan belajar mandiri dalam diri seseorang, maka orang tersebut memiliki kemampuan untuk mengatur dan mengelola belajarnya melalui berbagai strategi belajar dan termotivasi untuk belajar dengan lebih baik dibandingkan dengan mereka yang tidak memiliki kemampuan tersebut.

Purdie Hattie, dan Douglas (1996) mengemukakan bahwa pebelajar yang memiliki kemampuan *self-regulated learning* akan menunjukkan karakteristik sebagai memiliki tujuan, strategis, dan persisten dalam belajar. Mereka memiliki kemampuan untuk mengevaluasi kemajuan belajar dalam hubungan dengan tujuan yang telah mereka susun, dan menyesuaikan perilaku selanjutnya dari hasil evaluasi diri yang mereka lakukan. Beragam proses regulasi tersebut akan mendorong mereka untuk mencapai tujuan belajar mereka dan memperoleh hasil belajar yang lebih baik (Hofer, Yu, & Pintrich, 1998). Oleh karena itu, pada penelitian ini, peningkatan

kemampuan belajar mandiri melalui peningkatan keterampilan yang berdasarkan konsep *self-regulated learning* secara tidak langsung diharapkan dapat meningkatkan prestasi belajar mahasiswa yang memperoleh intervensi peningkatan kemampuan belajar mandiri.

Desain Intervensi

Berdasarkan kajian berbagai konsep teoretik yang dibahas sebelumnya, maka dapat disimpulkan bahwa peningkatan keterampilan *self-regulated learning* dan keteladanan dilakukan sebagai cara untuk meningkatkan motivasi belajar yang akan mengarahkan kemauan seseorang untuk menjadi *self-regulated learner* yang mampu mandiri dalam belajarnya dan, kemudian secara tidak langsung, mendorong orang tersebut untuk berprestasi dalam belajarnya. Gambar 10 menunjukkan pemikiran hipotesis yang diajukan sebagai dasar dari desain intervensi tentang peran intervensi keterampilan *self-regulated learning* dan keteladanan terhadap peningkatan kemampuan belajar mandiri.



Gambar 10. Hipotesis Efektivitas Intervensi Keterampilan SRL dan Keteladanan terhadap Peningkatan Kemampuan Belajar Mandiri dan Prestasi Belajar

Penggunaan Media untuk Intervensi

Pendidikan jarak jauh memiliki karakteristik utama adanya keterpisahan secara fisik antara pengajar dan siswanya. Untuk menjembatani keterpisahan tersebut, maka karakteristik berikutnya pada pendidikan jarak jauh adalah penggunaan berbagai media. Sesuai dengan karakteristik tersebut, maka pemberian intervensi pada penelitian ini perlu disesuaikan dengan konteks pendidikan jarak jauh, yaitu dengan menggunakan media sebagai penghubung antara pengajar (dalam konteks pendidikan jarak jauh di Indonesia adalah institusi pendidikan jarak jauh) dengan mahasiswa.

Seperti yang dibahas pada bab tinjauan pustaka, penggunaan media untuk intervensi ini telah banyak dilakukan oleh para ahli pada berbagai penelitian. Pada penelitian untuk bidang Psikologi di Indonesia, kemungkinan penggunaan media untuk intervensi masih jarang digunakan. Oleh karena itu, intervensi melalui penggunaan media pada penelitian ini dapat dianggap sebagai salah satu originalitas dari penelitian ini. Media yang digunakan pada penelitian ini adalah media cetak.

Pertanyaan Penelitian

Berdasarkan pembahasan pada tinjauan pustaka dan kerangka berpikir yang diuraikan pada bab ini, maka ada dua pertanyaan utama yang diajukan pada penelitian ini, yaitu:

1. Apakah kemampuan belajar mandiri dari mahasiswa pendidikan jarak jauh dapat ditingkatkan melalui intervensi yang mengacu pada konsep teoretik keterampilan *Self-Regulated Learning* (intervensi 1) dan intervensi yang mengacu pada konsep teoretik Keteladanan (intervensi 2)?

2. Apakah prestasi belajar dari mahasiswa pendidikan jarak jauh dapat ditingkatkan melalui intervensi yang mengacu pada konsep teoretik keterampilan *Self-Regulated Learning* (intervensi 1) dan intervensi yang mengacu pada konsep teoretik Keteladanan (intervensi 2)?

BAB IV

METODE PENELITIAN

A. Desain Penelitian

Penelitian ini menggunakan pendekatan eksperimen lapangan (*field experiment*) untuk mengetahui efektivitas intervensi. Eksperimen lapangan adalah eksperimen yang dilakukan pada situasi alamiah (*natural setting*) (Kerlinger & Lee, 2000; Solso & MacLin, 2002). Rancangan eksperimen yang digunakan adalah rancangan eksperimen sejati (*true experiment*) atau rancangan eksperimen yang sebenarnya, karena memenuhi semua persyaratan eksperimen, yaitu adanya perlakuan atau intervensi, kelompok eksperimen dan kelompok kontrol, pretes dan postes, serta *random assignment* (Christensen, 2000; Faisal, 1989; Liebert & Liebert, 1995; Sukadji, 2000). Secara lebih khusus, rancangan yang digunakan disebut **"Randomized Control-Group Pretest-Posttest Design"** (Liebert & Liebert, 1995) dan dijelaskan secara detil sebagai berikut.

Tabel 3. Rancangan Eksperimen Penelitian

Kelompok	Random	Pretes	Intervensi	Postes
Eksperimen 1	R	O1+O2	X1	O3+O4+O5
Eksperimen 2	R	O1+O2	X2	O3+O4+O5
Eksperimen 3	R	O1+O2	X1+X2	O3+O4+O5
Kontrol	R	O1+O2		O3+O4+O5

Keterangan:

R = *random assignment*

O1 = kuesioner kemampuan belajar mandiri pada pretes

O2 = Indeks Prestasi (IP) mahasiswa pada semester 2004.1

O3 = kuesioner kemampuan belajar mandiri pada postes

O4 = Indeks Prestasi (IP) mahasiswa pada semester 2004.2

O5 = kuesioner evaluasi intervensi (*manipulation check*)

X1 = materi figur keteladanan

X2 = materi keterampilan SRL

B. Hipotesis Penelitian

Berdasarkan pembahasan pada tinjauan pustaka dan kerangka berpikir, maka diformulasikan bentuk hipotesis umum dari penelitian ini sebagai berikut.

Hipotesis 1:

Ada perbedaan peningkatan kemampuan belajar mandiri mahasiswa kelompok eksperimen pertama, kelompok eksperimen kedua, kelompok eksperimen ketiga dan kelompok kontrol.

Hipotesis 2:

Ada perbedaan peningkatan prestasi belajar mahasiswa kelompok eksperimen pertama, kelompok eksperimen kedua, kelompok eksperimen ketiga dan kelompok kontrol.

Untuk kepentingan analisis statistik, maka hipotesis umum diubah menjadi hipotesis nihil (H_0) sebagai berikut.

Hipotesis Nihil 1:

Tidak ada perbedaan peningkatan kemampuan belajar mandiri mahasiswa kelompok eksperimen pertama, kelompok eksperimen kedua, kelompok eksperimen ketiga dan kelompok kontrol.

Hipotesis Nihil 2

Tidak ada perbedaan peningkatan prestasi belajar mahasiswa kelompok eksperimen pertama, kelompok eksperimen kedua, kelompok eksperimen ketiga dan kelompok kontrol.

C. Variabel Penelitian

Variabel bebas (*independent variable*) dari penelitian ini adalah intervensi yang diberikan kepada mahasiswa pendidikan jarak jauh di Indonesia, untuk meningkatkan kemampuan belajar mandiri dan prestasi belajar mereka. Variabel bebas terdiri dari tiga intervensi, yaitu: (1) intervensi keteladanan; (2) intervensi keterampilan SRL; (3) intervensi keteladanan dan keterampilan SRL. Variabel tergantung (*dependent variable*) pada penelitian ini adalah kemampuan mahasiswa untuk belajar mandiri dan prestasi belajar mahasiswa. Alur kerja dari penelitian ini dapat dilihat pada Gambar 11.

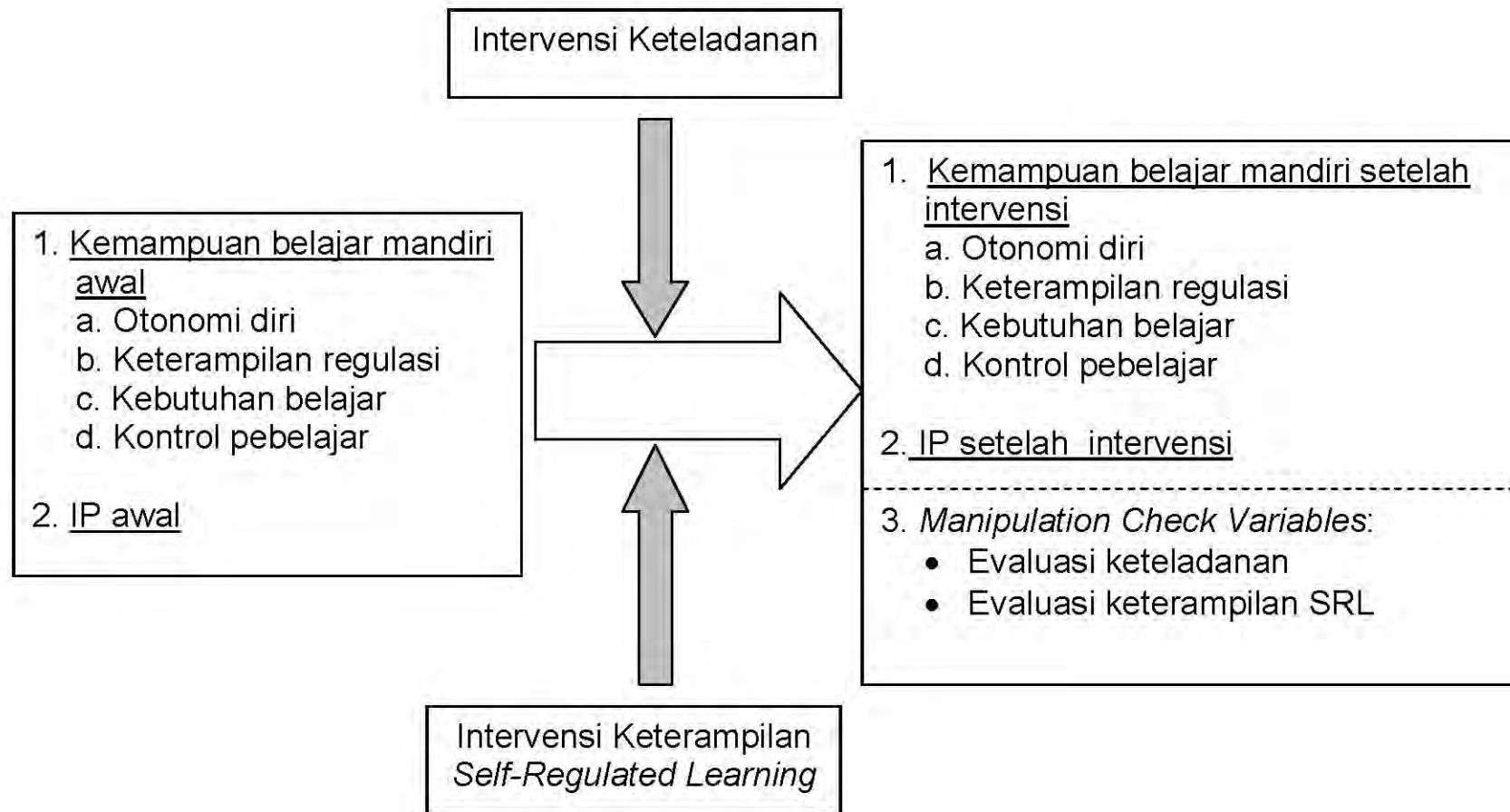
Definisi Operasional

1. Intervensi keteladanan merupakan variabel bebas (*independent variable*) pertama (Intervensi 1) pada penelitian ini. Materi Keteladanan berisi tentang cerita figur keteladanan yang berperan untuk memotivasi dan memberi penguatan terbentuknya perilaku baru dari subyek peniru. Materi intervensi ini diberikan melalui materi cetak yang dikirim kepada subyek penelitian.
2. Intervensi Keterampilan *Self-Regulated Learning* atau keterampilan SRL (Intervensi 2) merupakan variabel bebas kedua pada penelitian ini. Materi Keterampilan SRL berisi tentang konsep pengelolaan/pengaturan belajar (strategi SRL) dan penyusunan perencanaan belajar atau tujuan/target belajar (*goal setting*). Materi intervensi ini diberikan melalui materi cetak yang dikirim kepada subyek penelitian.
3. Intervensi gabungan antara keteladanan dan Keterampilan *Self-Regulated Learning* (Intervensi 3) merupakan variabel bebas ketiga pada penelitian ini. Materi intervensi berisi tentang figur keteladanan dan keterampilan SRL, yang

diberikan melalui pengiriman gabungan kedua materi cetak kepada subyek penelitian.

4. Kemampuan belajar mandiri merupakan variabel tergantung (*dependent variable*) pertama pada penelitian ini. Kemampuan belajar mandiri adalah kemampuan yang dimiliki oleh pebelajar untuk berinisiatif dalam mengatur (*regulate*), mengelola dan mengontrol (*control*) proses belajarnya untuk mengatasi berbagai masalah dalam belajar dengan mempergunakan berbagai alternatif atau strategi belajar. Kemampuan tersebut diungkap melalui kuesioner kemampuan belajar mandiri versi Modifikasi *Self-Directed Learning Readiness Scale* (SDLRS) oleh peneliti. Analisis dilakukan terhadap selisih skor (*gained score*) total kemampuan belajar mandiri pada tahap pretes dan postes.
5. Prestasi belajar adalah hasil belajar atau hasil kegiatan akademik yang dilakukan oleh siswa dan merupakan variabel tergantung kedua. Variabel prestasi belajar diungkap melalui indikator Indeks Prestasi per semester (IP) yang diperoleh mahasiswa pada semester saat penelitian dilaksanakan, yaitu IP pada semester 2004.1 dan 2004.2. Analisis dilakukan terhadap selisih skor (*gained score*) IP semester 2004.1 (pretes) dan semester 2004.2 (postes).
6. Evaluasi intervensi merupakan *manipulation check* tentang keterampilan SRL dan keteladanan yang diungkap dengan Kuesioner Evaluasi Intervensi. Variabel ini tidak terlibat dalam hipotesis tetapi mempunyai fungsi tersendiri dalam penelitian eksperimen, yaitu untuk meyakinkan bahwa kondisi yang dimanipulasi memang benar dipersepsikan oleh para subyek sebagai kondisi yang dikehendaki oleh peneliti.

Berdasarkan uraian tentang variabel penelitian, maka Gambar 11 menggambarkan alur kerja penelitian.



Gambar 11. Alur Kerja Penelitian

D. Subyek Penelitian

Subyek penelitian ini adalah mahasiswa tahun pertama pendidikan jarak jauh (PJJ) di Indonesia yang diwakili oleh mahasiswa Universitas Terbuka (UT) sebagai institusi penyelenggara pendidikan jarak jauh terbesar di Indonesia. Untuk kepentingan penelitian eksperimen, maka subyek penelitian diambil dari program studi yang sama dengan tujuan agar dapat diperoleh subyek penelitian yang bersifat homogen untuk meminimalkan *varians error* (Liebert & Liebert, 1995). Secara lebih spesifik, subyek penelitian adalah mahasiswa Program Studi Ilmu Administrasi Publik (PS ADPU) - Jurusan Ilmu Administrasi, Fakultas Ilmu Sosial dan Politik di UT, yang melakukan registrasi pertama pada semester 2004.1 di UT. Alasan pengambilan subyek penelitian dari program studi tersebut adalah karena PS ADPU adalah termasuk program studi yang memiliki jumlah mahasiswa terbesar dibandingkan program studi lain dan tersebar di seluruh Indonesia, sehingga menunjukkan tingkat representasi mahasiswa dari berbagai lokasi di Indonesia. PS ADPU juga merupakan program studi yang memiliki mahasiswa dengan persistensi yang tertinggi dalam melakukan registrasi ulang (Belawati, 1995). Dari 36 lokasi Unit Program Belajar Jarak Jauh (UPBJJ) yang ada di seluruh Indonesia (lihat Lampiran B), hanya 30 UPBJJ yang diikutsertakan dalam penelitian dengan jumlah subyek penelitian sebanyak 470 orang. UPBJJ lainnya tidak disertakan dalam penelitian karena beberapa alasan, yaitu: tidak ada mahasiswa yang mendaftar, daerah bermasalah, perwakilan luar negeri dan telah digunakan untuk kepentingan penelitian awal.

Pembagian subyek penelitian ke dalam kelompok eksperimen dan kelompok kontrol dilakukan secara acak (*random assignment*) dengan cara mengundi, berdasarkan *cluster* terhadap daerah penelitian (lihat tabel pada Lampiran C). *Cluster sampling* adalah pengambilan sampel penelitian berdasarkan kelompok atau

kumpulan subyek yang memiliki karakteristik yang sama (Kerlinger dan Lee, 2000). Dalam penelitian ini, *cluster sampling* dilakukan berdasarkan daerah penelitian. Alasan penggunaan cara *cluster* adalah untuk menghindari kemungkinan terjadinya bias jika random dilakukan per individu. Hal tersebut didasarkan dari hasil observasi peneliti pada saat penentuan *random assignment* yang menemukan bahwa banyak subyek penelitian yang memiliki alamat sama di satu daerah. Jika random dilakukan per individu, maka akan terjadi bias pada subyek penelitian dengan alamat sama namun *assignment* yang berbeda. *Cluster sampling* juga dilakukan untuk memastikan ketersebaran subyek di seluruh wilayah penelitian.

E. Instrumen Penelitian

Instrumen Kemampuan Belajar Mandiri. Instrumen utama pada penelitian ini adalah kuesioner Modifikasi *Self-Directed Learning Readiness Scale (SDLRS)*. Versi asli SDLRS dikembangkan oleh Guglielmino (1978) dalam bahasa Inggris dan diadaptasi ke dalam bahasa Indonesia oleh Darmayanti (1993). Adaptasi dilakukan untuk kepentingan penelitian tesis dari peneliti melalui beberapa tahapan adaptasi kuesioner (Darmayanti, 1993; Darmayanti, 2001). Pada penelitian ini, peneliti melakukan modifikasi pada kuesioner Adaptasi SDLRS.

Instrumen SDLRS merupakan alat ukur yang sudah banyak dipergunakan para peneliti di bidang belajar mandiri. SDLRS asli terdiri dari 58 aitem yang menggunakan skala Likert dan didesain untuk mengetahui persepsi individu terhadap dirinya sendiri atau bagaimana individu melihat dirinya sendiri memiliki keterampilan dan sikap yang berhubungan dengan belajar mandiri. Setiap respon bernilai antara 1 sampai 5, di mana skor total bervariasi dari 58 sampai 290. Skor total yang tinggi menunjukkan kesiapan belajar mandiri yang tinggi. Penelitian awal yang dilakukan

oleh Guglielmino di Canada menghasilkan skor rerata 214 dengan standard deviasi 25,6 (Confessore, 1991; Guglielmino & Guglielmino, 1991). Adaptasi instrumen ke dalam bahasa Indonesia yang dilakukan oleh Darmayanti (1993), menunjukkan hasil skor rerata 215,5 dengan standard deviasi 21,9. Sampel pada penelitian Darmayanti tersebut adalah 369 mahasiswa pendidikan jarak jauh di Indonesia.

Penelitian yang dilakukan Torrance dan Mourad (1978) terhadap instrumen SDLRS mendukung validitas konstruk dari instrumen ini. Dalam penelitian mereka, SDLRS dihubungkan dengan beberapa kriteria pengukuran. Hasil penelitian mereka dengan beberapa kriteria pengukuran menunjukkan korelasi yang signifikan secara statistik. Kriteria tersebut antara lain adalah: (1) *Sound and Images* ($r = 0,52$); (2) *Thinking Creatively about the Future* ($r = 0,38$); (3) *Creative Achievements and Experience* ($r = 0,71$); (4) *Measure of Ability to Produce Analogies* ($r = 0,48$).

Penggunaan kuesioner untuk kepentingan umum disarankan Gugliemino dengan menggunakan judul “Penilaian Terhadap Pilihan Belajar” (*The Learning Preference Assessment*) untuk menghindari bias. Pada penelitian ini, peneliti menggunakan judul “Kuesioner Pilihan Belajar” untuk mengantisipasi bias dari mahasiswa yang mengisi kuesioner. Versi asli SDLRS terdiri dari 8 faktor, yaitu: (a) *opennes to learning opportunities*, (b) *self-concept as an effective learner*, (c) *initiative and independence in learning*, (d) *informed acceptance of responsibility for one’s own learning*, (e) *love of learning*, (f) *creativity*, (g) *future orientation*, dan (h) *ability to use basic study skills and problem solving skills*.

Untuk kepentingan penelitian ini, peneliti melakukan perbaikan pada aitem-aitem dan memodifikasi kuesioner. Modifikasi dilakukan dengan tujuan untuk menyesuaikan jumlah aitem dengan kondisi penelitian yang merupakan penelitian intervensi jarak jauh. Modifikasi dikembangkan dengan melakukan konfirmasi

menggunakan analisis faktor konfirmatori (*confirmatory factor analysis*) pada kuesioner Adaptasi SDLRS. Jumlah sampel yang digunakan untuk kepentingan analisis faktor konfirmatori adalah sebanyak 359 subyek yang terdiri dari mahasiswa tatap muka, mahasiswa pendidikan jarak jauh dan alumni pendidikan jarak jauh di Indonesia. Subyek penelitian tersebut diperoleh dari data sekunder penelitian Andriani dan kawan-kawan (2003), tentang *Kemandirian mahasiswa & lulusan perguruan tinggi tatap muka & jarak jauh*, di mana penulis terlibat pula dalam penelitian tersebut. Reliabilitas Adaptasi SDLRS pada penelitian tersebut dianalisis dengan Cronbach Alpha yang merupakan cara pengujian reliabilitas alat ukur yang paling banyak digunakan (Azwar, 2003). Hasil pengujian reliabilitas alat ukur adalah $r = 0,8897$ (lihat Lampiran D), yang berarti memiliki reliabilitas cukup tinggi.

Penggunaan analisis faktor konfirmatori dilakukan dengan dasar bahwa seorang peneliti secara apriori telah dapat membuat atau membangun suatu hipotesis berdasarkan konsep/teori dengan faktor strukturnya (Wibowo, 2004). Analisis faktor konfirmatori dianggap tepat untuk uji statistik kuesioner Modifikasi SDLRS, karena analisis tersebut dapat digunakan untuk tujuan menguji atau mengkonfirmasi secara empiris model pengukuran sebuah atau beberapa konstruk (Kusnendi, 2005).

Hasil Modifikasi SDLRS adalah 32 aitem, terbagi dalam empat faktor. Hasil analisis validitas internal dan reliabilitas kuesioner Modifikasi SDLRS ini dapat dilihat di Lampiran E. Pengujian reliabilitas Modifikasi SDLRS dilakukan dengan Cronbach Alpha, yaitu $r = 0,8736$. Hasil korelasi antara kuesioner Adaptasi SDLRS versi 58 aitem dengan kuesioner Modifikasi SDLRS versi 32 aitem ini menunjukkan koefisien korelasi 0,960 untuk taraf signifikansi $p \leq 0,01$ (lihat Lampiran F). Koefisien korelasi tersebut menunjukkan bahwa kuesioner versi Adaptasi dengan versi Modifikasi memiliki hubungan yang tinggi dan dapat dianggap setara. Pada

pretes dengan jumlah mahasiswa sebanyak 158 orang, uji reliabilitas dari kuesioner Modifikasi SDLRS menghasilkan koefisien alpha 0,8578 (lihat Lampiran I).

Empat faktor yang menjadi dasar dari analisis faktor untuk versi modifikasi ini dikembangkan dari kajian teoritis tentang dimensi atau komponen belajar mandiri dari Candy (1991), Pintrich dan Groot (1990), dan Vermunt (1998). Kajian tentang komponen teoretis kemampuan belajar mandiri yang digunakan pada penelitian ini dapat dilihat pada Lampiran A. Faktor yang termasuk dalam versi modifikasi ini adalah: (1) kontrol pebelajar terhadap pembelajaran, (2) keterampilan regulasi diri (3) otonomi diri, dan (4) kebutuhan belajar yang mandiri. Tabel berikut ini menyajikan pengelompokan aitem sesuai dengan komponen teoretis berdasarkan hasil konfirmasi menggunakan analisis faktor.

Tabel 4. Komponen dan Nomor Aitem Modifikasi SDLRS

No.	Komponen	Nomor Aitem	Jumlah Aitem
1.	Kebutuhan belajar	4, 16, 17, 20, 21, 22, 24, 25, 26, 27	10
2.	Regulasi diri	3, 7, 9, 10, 15, 18, 19, 30, 32	9
3.	Otonomi diri	2, 6, 8, 13, 23, 29, 31	7
4.	Kontrol pebelajar terhadap pembelajaran	1, 5, 11, 12, 14, 28	6
	Total		32

Skor per aitem dari kuesioner Modifikasi SDLRS adalah dari 1 sampai 5. Minimum total skor adalah 32 dan maksimumnya adalah 160. Skor total yang tinggi mengindikasikan kemampuan belajar mandiri yang tinggi. Untuk menentukan interpretasi skor, digunakan data sekunder dari hasil penelitian Andriani dan kawan-kawan (2003) dengan jumlah subyek sebanyak 359 orang. Rerata dari penelitian tersebut adalah 123,46 dengan standar deviasi 12,80. Tabel berikut ini menunjukkan kategori interpretasi skor total. Kategori dibuat berdasarkan model Distribusi Normal yang termasuk kategorisasi jenjang atau ordinal (Azwar, 2003). Tujuan dari

kategorisasi ini adalah untuk mengetahui interpretasi skor menurut kontinum berdasar atribut yang diukur, misalnya dari rendah ke tinggi (Azwar, 2003). Dasar dari kategorisasi ini adalah adanya asumsi bahwa skor subyek dalam kelompoknya merupakan estimasi terhadap skor subyek dalam populasi yang terdistribusi secara normal. Dengan kondisi normal tersebut, maka interpretasi skor dapat dilakukan melalui pertimbangan rerata dan *satuan deviasi standar*.

Tabel 5. Interpretasi Skor Modifikasi SDLRS

Skor	Interpretasi
145 – 160	Tinggi
131 – 144	Di atas rata-rata
117 – 130	Rata-rata
103 – 116	Di bawah rata-rata
32 - 102	Rendah

Instrumen Evaluasi Intervensi. Instrumen yang kedua pada penelitian ini adalah kuesioner Evaluasi Intervensi. Kuesioner Evaluasi Intervensi merupakan kuesioner yang dikembangkan untuk kepentingan *manipulation check*. Menurut Sukadji (2000), *manipulation check* diperlukan untuk meyakinkan bahwa kondisi yang dimanipulasi memang benar dipersepsikan oleh para subyek sebagai kondisi yang dikehendaki oleh peneliti. Hal tersebut berarti bahwa *manipulation check* adalah suatu cara untuk mengukur apakah subyek memberikan perhatian kepada faktor-faktor intervensi dan memahami kondisi yang menjadi sasaran pada eksperimen (Losh, 2004).

Manipulation check dapat dilakukan dengan berbagai cara tergantung pada topik penelitian. Pada penelitian ini, *manipulation check* dilakukan dengan dua cara sebagai upaya pemeriksaan silang yaitu dengan memberikan kuesioner evaluasi dan

observasi. Observasi dilakukan dengan mengidentifikasi tingkat pengembalian kuesioner antara kelompok eksperimen dengan kelompok kontrol.

Pengembangan instrumen evaluasi intervensi dilakukan melalui beberapa tahap sebagai berikut.

- 1) Penyusunan aitem dilakukan sesuai dengan indikator dalam GBPP. Penyusunan dilakukan oleh peneliti dan ditelaah oleh dua orang ahli materi, yaitu seorang ahli setingkat profesor dari bidang Psikologi Pendidikan dan doktor dari bidang Pendidikan Jarak Jauh.
- 2) Kuesioner diuji cobakan terhadap 41 mahasiswa tahun pertama PS ADNE pada saat penelitian berlangsung, yaitu mahasiswa yang melakukan registrasi awal 2003.2 dan 2004.1. Sebanyak 11 diantara 41 mahasiswa adalah mahasiswa yang juga diberikan materi intervensi. Mereka diminta membaca materi intervensi sebelum mengisi kuesioner. Untuk kepentingan keterjangkauan penelitian, maka mahasiswa yang mengikuti uji coba adalah mahasiswa dari UPBJJ Jakarta, Yogyakarta dan Pangkal Pinang. Hasil analisis aitem pada uji coba diuraikan pada Lampiran J.
- 3) Berdasarkan hasil analisis dan pertimbangan teoretis, hasil uji coba diperbaiki. Perbaikan hasil uji coba menghasilkan 23 aitem kuesioner evaluasi intervensi. Hasil Alpha Cronbach uji coba terhadap 23 aitem pilihan adalah $r = 0,7456$ (lihat Lampiran K). Kuesioner untuk kepentingan *manipulation check* ini disebut Kuesioner Evaluasi Intervensi, terdiri dari dua sub bagian, yaitu evaluasi intervensi keterampilan regulasi diri dan evaluasi intervensi keteladanan. Pada penyampaiannya kepada mahasiswa, materi kuesioner digabung dengan materi kuesioner Modifikasi SDLRS dengan judul

“Kuesioner Pilihan Belajar”. Dengan cara tersebut, diharapkan mahasiswa tidak terganggu atau bias pada saat mengisi kuesioner.

Kuesioner Evaluasi Intervensi berjumlah 19 aitem dan terdiri dari dua sub bagian, yaitu evaluasi intervensi keterampilan regulasi yang terdiri dari 9 aitem; dan evaluasi intervensi keteladanan yang terdiri dari 10 aitem. Berikut ini ditampilkan tabel yang berisi tentang komponen dan nomor aitem dari kuesioner Evaluasi Intervensi.

Tabel 6. Komponen dan Nomor Aitem Evaluasi Intervensi

No.	Komponen	Nomor Aitem	Jumlah Aitem
1.	Intervensi keterampilan regulasi diri	11, 13, 14, 15, 16, 18, 19, 22, 23	9
2.	Intervensi keteladanan	1, 2, 4, 5, 6, 7, 8, 12, 20, 21	10
		Total	19

F. Materi Intervensi

Variabel bebas penelitian ini adalah intervensi terhadap kemampuan belajar mandiri mahasiswa yang diberikan melalui materi intervensi kepada subyek penelitian. Materi intervensi berisi tentang keteladanan dan keterampilan SRL. Materi keteladanan diharapkan dapat menjadi penguatan (*reinforcement*) bagi materi keterampilan SRL. Oleh karena itu, interaksi yang diharapkan dari kedua bentuk intervensi ini adalah interaksi sinergis (*sinergetic interaction*) atau interaksi yang saling mendukung (Liebert & Liebert, 1995).

Pemberian intervensi keteladanan dan keterampilan SRL dilakukan melalui media cetak, karena media merupakan salah satu karakteristik pendidikan jarak jauh.

Materi intervensi dikembangkan khusus untuk kepentingan penelitian ini oleh peneliti. Pengembangan materi intervensi dijelaskan lebih detil pada Bab V, karena

pengembangan materi pada penelitian ini disusun melalui beberapa langkah penyusunan materi.

G. Tahapan Penelitian

Penelitian dilakukan melalui beberapa tahap. Tahap pertama adalah tahap pra eksperimen yang bertujuan untuk mengembangkan materi intervensi (lihat Bab V). Pada tahap tersebut dilakukan pula *pilot project*, yaitu tahap evaluasi materi eksperimen yang disebut tahap pra evaluasi (Patton, 1987). Pra evaluasi dilakukan dengan tujuan untuk mengetahui apakah materi yang dikembangkan telah layak untuk diberikan kepada mahasiswa sebagai pengguna. Informasi yang diambil pada pra evaluasi ini adalah mengenai cara penyajian, keterbacaan, dan kegunaan materi bagi mahasiswa. Pada tahap ini, materi dicobakan kepada sampel kecil (lihat Bab V). Pada tahap kedua, dilakukan pelaksanaan eksperimen yang sesungguhnya.

Pada tahap pelaksanaan eksperimen diharapkan penelitian ini dapat berlangsung dan mencapai tingkat menghargai dari dimensi Afektif yang dikembangkan oleh Krathwohl (Anderson & Krathwohl, 2001). Tabel berikut ini menggambarkan tahapan yang diharapkan dari pelaksanaan eksperimen dihubungkan dengan dimensi Kognitif dan dimensi Afektif dari Bloom.

Tabel 7. Taksonomi Tujuan Intervensi Berdasarkan Konsep Taksonomi Bloom

Kognitif	Afektif	Tindakan/kegiatan Mahasiswa
C1 – Mengingat (<i>remember</i>)	Mengenali/menerima (<i>receiving</i>)	<ul style="list-style-type: none">• Menerima materi + mengisi kuesioner
C2 – Memahami (<i>understand</i>)	Memberi respon (<i>responding</i>)	<ul style="list-style-type: none">• Mengembalikan kuesioner 1
C3 – Menerapkan (<i>applicate</i>)	menghargai (<i>valuing</i>)	<ul style="list-style-type: none">• Proses (terjadi di dalam diri mahasiswa)
		<ul style="list-style-type: none">• Mengisi + mengembalikan kuesioner 2
C4 – Menganalisis (<i>analyze</i>)	Mengorganisasi (<i>organization</i>)	<ul style="list-style-type: none">• Melaksanakan proses belajar• Menunjukkan prestasi belajar yang ditunjukkan melalui Indeks Prestasi
C5 – Mengevaluasi (<i>evaluate</i>)	Mengamalkan (<i>characterization</i>)	
C6 – Menciptakan (<i>create</i>)		

H. Analisis Data Penelitian

Pada tahap persiapan dilakukan analisis secara kualitatif untuk mengetahui keterbacaan *booklet* atau modul yang dibuat sebagai bahan intervensi. Analisis penelitian eksperimen dilakukan secara kuantitatif untuk mengetahui hasil eksperimen, terutama untuk mengetahui efektivitas intervensi keterampilan SRL dan keteladanan terhadap variabel tergantung sebelum dan sesudah eksperimen dilakukan.

Jenis data pada penelitian ini adalah data primer dan data sekunder. Data primer diperoleh dari kuesioner yang dikirimkan kepada mahasiswa dan data sekunder (IP per semester dan data mahasiswa) yang diperoleh dari Biro Administrasi Akademik dan Perencanaan Sistem Universitas Terbuka (BAAKRENSI UT).

Analysis of Variances (ANOVA) merupakan analisis yang paling banyak digunakan untuk pengolahan data pada penelitian eksperimen (Kerlinger & Lee, 2000). Pada penelitian ini, data yang terkumpul dianalisis menggunakan ANOVA; atau secara lebih spesifik data dianalisis dengan *Multivariate Analysis of Variances* (MANOVA) karena melibatkan dua variabel tergantung (kemampuan belajar mandiri

dan prestasi belajar) serta beberapa variabel bebas (intervensi keterampilan SRL, keteladanan, dan variasi kedua intervensi). Untuk hasil analisis yang menunjukkan adanya perbedaan skor atau berarti menolak hipotesis nihil, maka taraf signifikansi yang ditentukan pada penelitian ini adalah 5% atau $p \leq 0,05$. Selanjutnya, perbedaan skor diuji dengan menggunakan metode Scheffe. Metode Scheffe merupakan metode yang umum digunakan dan konservatif untuk membandingkan setiap kemungkinan adanya perbedaan kontras di antara rerata skor (Kerlinger & Lee, 2000; Montgomery, 1991).

Pengolahan data pada penelitian ini dilakukan dengan menggunakan Program SPSS Versi 11.5 for Windows.

BAB V

PRA EKSPERIMEN DAN PELAKSANAAN EKSPERIMEN

Pada bab ini dibahas mengenai pelaksanaan eksperimen yang didahului dengan tahap pra eksperimen. Pada penelitian ini, materi intervensi dikembangkan khusus untuk penelitian ini pada tahap pra eksperimen.

A. Pra Eksperimen

Pra eksperimen merupakan penelitian awal eksperimen atau penelitian pengembangan. Pra eksperimen bertujuan untuk mengembangkan dua materi intervensi yang digunakan untuk pelaksanaan eksperimen yang sesungguhnya. Pra eksperimen terdiri dari tiga langkah persiapan yang perlu dilakukan untuk pelaksanaan eksperimen, yaitu: prosedur awal; pengembangan isi materi; dan evaluasi materi eksperimen. Pada tahap evaluasi materi eksperimen dilakukan penelitian yang bertujuan untuk mengevaluasi materi eksperimen yang telah disusun.

1. Prosedur Awal

Prosedur awal adalah langkah pertama yang perlu dilakukan pada pra eksperimen, dan bertujuan untuk mengembangkan tema dari masing-masing materi. Berikut ini dibahas prosedur awal dari masing-masing materi eksperimen.

Materi Keterampilan *Self-Regulated Learning*. Penyusunan materi keterampilan SRL atau *self-regulation skills* diawali dengan mengembangkan suatu istilah atau tema yang berhubungan dengan materi. Seperti yang dibahas pada bab

Kajian Pustaka, maka pengembangan tema dari keterampilan belajar dilakukan dengan tujuan:

- 1) Menimbulkan perhatian atau atensi seperti yang dikemukakan oleh Bandura (1986). Contoh penerapan atensi juga dilakukan oleh Hythecker dan kawan-kawan, dan Danserau dalam penelitian mereka (dalam Ajiksuksmo, 1996) yang menggunakan istilah MURDER untuk menjelaskan: *Mood, Understand, Recall, Detect, Elaborate, Review*; dan Andersen (1995) yang menggunakan istilah SMART untuk menjelaskan tentang cara menyusun tujuan yang ingin dicapai, yaitu: *Specific, Measurable, Attainable, Realistic, Time (deadlines)*.
- 2) Membuat subyek ingat terhadap pesan yang bertema, atau yang menurut Bandura adalah retensi.
- 3) Tema yang mudah diingat memudahkan subyek untuk memproduksi kembali materi keterampilan belajar (Bandura, 1986)
- 4) Kata-kata juga diharapkan memberi motivasi atau penguatan bahwa jika subyek melaksanakan strategi ini, ia akan menjadi mahasiswa yang cerdas.

Pengembangan tema dilakukan dengan mengidentifikasi berbagai kata yang berhubungan dengan belajar. Jumlah kata yang teridentifikasi adalah sebanyak 60 kata (lihat Lampiran L). Setiap kata kemudian dicoba sebagai singkatan yang dapat menjelaskan tentang keterampilan SRL, dan penetapan tujuan atau *goal setting* yang berhubungan dengan tujuan yang spesifik, *measurable, attainable, realistis, time management*. Dari hasil identifikasi tersebut, terpilih kata CERDAS yang dapat dijadikan singkatan dari kata-kata: **C**erdik, **E**fektif, **R**ealistis, **D**apat dicapai, **A**kurat, dan **S**pesifik. Kata “Cerdik” menjelaskan tentang pentingnya penggunaan strategi belajar dan contoh beberapa strategi belajar seperti gaya belajar dan penetapan tujuan

belajar. Kata-kata berikutnya dari huruf ERDAS menjelaskan lebih rinci tentang penyusunan target belajar, yaitu pentingnya membuat target belajar yang efektif, realistis, dapat dicapai dan akurat.

Materi Keteladanan. Penyusunan materi keteladanan diawali dengan pemilihan isi materi keteladanan. Materi keteladanan berisi cerita tentang mahasiswa yang sukses atau berprestasi sebagai figur keteladanan. Isi materi diperoleh dari hasil wawancara dengan sampel ekstim yaitu sampel mahasiswa yang berprestasi. Wawancara dengan sampel ekstim diperoleh dari hasil penelitian yang pernah dilakukan oleh penulis tentang “Kemauan belajar (*learning volition*) mahasiswa pendidikan jarak jauh: Studi kasus di Universitas Terbuka” (Darmayanti & Belawati, 2002), dan berbagai kegiatan dimana peneliti dapat bertemu dengan figur mahasiswa yang berprestasi atau informasi tentang mahasiswa yang berprestasi dari berbagai sumber.

Berdasarkan data tentang pengalaman mahasiswa, terpilih delapan cerita yang menggambarkan kegiatan belajar yang dilakukan oleh mahasiswa berprestasi. Pemilihan cerita dilakukan sesuai dengan Garis Besar Program Pengajaran (GBPP) yang disusun dan disesuaikan pula dengan GBPP dari materi keterampilan SRL.

2. Pengembangan Isi Materi

Isi materi keterampilan SRL dan materi keteladanan dikembangkan oleh peneliti melalui tahapan sebagai berikut.

- 1) Penyusunan analisis instruksional dilakukan oleh peneliti, yaitu dengan mengembangkan Garis Besar Program Pengajaran (GBPP) dari masing-masing materi eksperimen.

- 2) Penulisan materi dilakukan oleh peneliti. Untuk materi keterampilan SRL, peneliti menulis tentang penjelasan dan contoh dari kata CERDAS berdasarkan berbagai konsep seperti yang diuraikan pada Bab Kajian Pustaka. Pada tahap penulisan ini, peneliti melengkapi uraian kedua materi intervensi dengan ilustrasi yang bertujuan untuk menarik perhatian atau memunculkan atensi dari subyek penelitian.
- 3) Penelaahan materi dilakukan oleh tim penelaah (seorang profesor dari bidang Psikologi dan seorang doktor dari bidang pendidikan jarak jauh).
- 4) Penelaahan keterbacaan dilakukan oleh tim penelaah (satu ahli instruksional, dan tiga dosen dari institusi pendidikan jarak jauh).
- 5) Perbaikan panduan dilakukan setelah diperoleh hasil penelaahan materi dan keterbacaan.
- 6) Pembuatan tampilan atau *lay out* buku dilakukan bersamaan pada saat penulisan materi. Tampilan buku dirancang seperti booklet dengan tujuan untuk memberikan kesan kepada subyek penelitian bahwa materi penelitian merupakan bacaan ringan dan mudah dibawa kemana saja. Pemilihan ukuran buku yang kecil dilakukan berdasarkan hasil penelitian terdahulu oleh peneliti tentang “Pengembangan prototipe panduan belajar mandiri bagi mahasiswa Universitas Terbuka” (Darmayanti, Dewiki & Priadnyana, 2000). Pada penelitian tersebut, subyek penelitian diminta untuk memilih ukuran buku panduan yang sesuai. Hasil penelitian menunjukkan bahwa semua responden (enam orang) memilih ukuran buku 11 cm x 19 cm dengan alasan dapat dimasukkan saku dan mudah dibawa.
- 7) Evaluasi keterbacaan dilakukan sebagai tahap terakhir dari pengembangan materi. Evaluasi keterbacaan merupakan bentuk *pra evaluasi* (Patton, 1987)

untuk memperoleh informasi mengenai cara penyajian, keterbacaan, dan kegunaan materi bagi mahasiswa. Sesuai dengan tujuan pra evaluasi, maka materi diberikan kepada sejumlah mahasiswa dan kemudian dilakukan wawancara agar diperoleh data sesuai tujuan pra evaluasi. Tahap ini merupakan *pilot project* atau pra eksperimen dari penelitian ini, dan akan dibahas tersendiri berikut ini.

3. Evaluasi Materi Eksperimen

Tujuan Penelitian

Tujuan utama dari penelitian evaluasi materi eksperimen ini adalah untuk mengetahui keterbacaan dan kegunaan materi intervensi yang dikembangkan pada penelitian ini bagi mahasiswa. Oleh karena itu, hasil penelitian pada tahap evaluasi materi eksperimen ini diharapkan dapat memberikan gambaran tentang respon mahasiswa terhadap materi intervensi untuk kepentingan pelaksanaan eksperimen.

Metode Penelitian

Pendekatan kualitatif. Pada tahap evaluasi materi eksperimen, penelitian dilakukan dengan pendekatan kualitatif, yaitu dengan wawancara mendalam terhadap subyek penelitian tentang materi intervensi dan observasi. Wawancara yang dilakukan termasuk wawancara semi terstruktur (lihat Lampiran P tentang Pedoman Wawancara). Metode kualitatif secara khusus berorientasi pada eksplorasi, penemuan, dan logika induktif (yaitu mencoba memahami situasi sesuai dengan bagaimana situasi tersebut menampilkan diri) (Poerwandari, 1998).

Subyek penelitian. Subyek penelitian pada pra eksperimen ini adalah mahasiswa pendidikan jarak jauh dari Program Studi Ilmu Administrasi Publik (PS

ADPU) - Jurusan Ilmu Administrasi di Universitas Terbuka (UT), yang melakukan registrasi pertama pada masa registrasi 2003.2 dan aktif mengikuti ujian akhir semester. Dengan demikian, mereka adalah mahasiswa tahun pertama yang memasuki semester ke dua pada saat penelitian evaluasi materi eksperimen ini dilakukan, yaitu masa registrasi 2004.1. Pada tahap evaluasi materi eksperimen ini, materi intervensi diberikan kepada 11 orang mahasiswa dari UPBJJ Jakarta. Pemilihan daerah wawancara dilakukan berdasarkan keterjangkauan daerah penelitian oleh peneliti.

Pengambilan sampel dilakukan dengan variasi maksimum, dimana diperkirakan subyek penelitian akan menampilkan banyak variasi, karena pada tahap ini penelitian bertujuan untuk menangkap dan menjelaskan tema sentral yang tertampilkan sebagai akibat adanya variasi dari partisipan penelitian (Patton dalam Poerwandari, 1998). Oleh karena itu, tidak semua subyek yang menerima materi intervensi diwawancara. Lima dari 11 orang mahasiswa yang diberi materi intervensi dipilih untuk wawancara mendalam yang bertujuan untuk memperoleh masukan tentang cara penyajian, keterbacaan, dan kegunaan materi bagi mahasiswa. Pada tahap wawancara, mahasiswa diminta membaca materi dan kemudian diwawancara tentang materi eksperimen (lihat Lampiran K tentang Panduan Wawancara). Jumlah subyek yang dihubungi untuk kepentingan wawancara adalah lima orang. Seluruh subyek sudah bekerja (100%). Data menurut gender adalah dua orang perempuan dan tiga orang laki-laki. Dua subyek laki-laki (40%) belum berkeluarga, sedangkan tiga subyek lainnya (60%) sudah berkeluarga. Dari lima orang mahasiswa, hanya empat orang mahasiswa yang memberi masukan tentang materi intervensi. Berdasarkan hasil masukan mahasiswa, dilakukan beberapa perbaikan.

Hasil dan Pembahasan

Hasil wawancara terdiri dari dua hal utama, yaitu hasil tentang keterbacaan materi intervensi dan hasil analisis kualitatif tentang isi materi. Hasil tentang keterbacaan langsung menjadi bahan untuk perbaikan materi. Sebagai contoh, pada saat subyek penelitian menemukan kata atau kalimat yang kurang jelas pada materi intervensi, maka kata atau kalimat tersebut langsung diperbaiki. Sedangkan hasil analisis kualitatif adalah analisis terhadap komentar subyek penelitian pra eksperimen terhadap isi materi penelitian secara keseluruhan. Berikut ini dibahas hasil analisis kualitatif pra eksperimen.

Dua pertanyaan utama yang diharapkan dapat diperoleh dari wawancara mendalam adalah 1) apakah mereka memahami materi, dan 2) apakah mereka akan menerapkan materi yang telah mereka baca. Empat dari lima subyek penelitian menganggap materi penelitian ini dapat mereka pahami, menarik dan diperlukan oleh mereka.

Satu orang subyek dari keempat subyek penelitian (subyek 1) tersebut menganggap materi ini menarik tetapi ia beranggapan bahwa materi ini hanya untuk orang-orang yang hebat seperti alumni yang menjadi bahasan dalam materi keteladanan. Komentar subyek tersebut menunjukkan bahwa materi tersebut bukan untuk dirinya, tetapi untuk orang lain yang dianggapnya hebat. Ia merasa pesimis dapat menerapkan materi intervensi. Perhatikan komentar subyek tersebut berikut ini.

“Saya ingin bisa seperti Zein tapi untuk dapat seperti itu, saya masih pesimis dengan kemampuan saya”.

Respon yang diberikan oleh subyek 1 menunjukkan bahwa terjadi proses atensi seperti yang dikemukakan oleh Bandura (1986), namun adanya atensi tidak

memunculkan *self-efficacy* pada diri subyek 1. Ini berarti tidak terjadi proses belajar melalui observasi seperti yang diharapkan dari penelitian ini.

Tiga subyek lainnya yang beranggapan bahwa materi ini dapat dipahami dan menarik menyatakan bahwa mereka akan mencoba menerapkan apa yang tertulis pada materi tersebut. Namun, satu diantara ketiga orang tersebut (yaitu subyek 2) menyatakan bahwa semester ini ia belum bisa menerapkan karena ia harus berkonsentrasi dengan kehidupan keluarganya. Subyek adalah seorang janda yang harus menghidupi dua orang anaknya. Pada kondisi yang dialami subyek 2, belajar melalui observasi tidak dapat terjadi karena subyek memiliki permasalahan pribadi yang harus diselesaikan sehingga atensi tidak berfungsi lebih jauh. Elemen atensi terhadap materi intervensi terpecah karena adanya masalah yang membutuhkan atensi yang lebih besar dari subyek.

Sedangkan satu orang subyek lainnya (subyek 3) mengatakan bahwa materi intervensi menarik tetapi ia belum bisa menerapkan, karena kesulitan dana sehingga ia tidak dapat meregistrasi ulang pada semester berikutnya. Bagi subyek 3, materi intervensi yang dianggap menarik dan lebih dipilih untuk dibaca adalah materi keteladanan. Ia tidak akan melakukan registrasi ulang pada semester berikutnya, namun materi keteladanan dianggap membantu untuk menjaga motivasi belajarnya agar ia termotivasi untuk meregistrasi kembali suatu saat. Oleh karena itu, ia langsung membaca materi tersebut sampai selesai. Sedangkan materi keterampilan SRL dibaca secara bertahap. Menurut subyek, materi tersebut membutuhkan pemahaman yang lebih mendalam dan belum dibutuhkan pada saat penelitian ini dilakukan karena ia tidak meregistrasi ulang.

Respon subyek 3 terhadap materi intervensi keteladanan jika dihubungkan dengan belajar melalui observasi seperti yang dikemukakan oleh Bandura (1986),

menunjukkan bahwa materi keteladanan telah dapat menarik atensi atau perhatian subyek tentang figur keteladanan. Adanya atensi tersebut diharapkan akan disimpan dalam memori subyek (retensi) untuk suatu saat menjadi motivasi pencetus bagi subyek untuk meregistrasi kembali.

Subyek terakhir (subyek 4) menganggap materi intervensi menarik dan berusaha menerapkan pada semester berikutnya. Bagi subyek 4, materi intervensi yang dianggap menarik adalah materi keterampilan SRL. Ia membaca lebih dari satu kali karena ingin mendalami materi tersebut. Berikut ini komentar subyek 4 terhadap materi keterampilan SRL.

“Bagus sekali untuk menambah wawasan bagi mahasiswa, karena mungkin sebagian mahasiswa selama ini cuma membaca tetapi tidak memahami. Dengan adanya panduan Strategi Belajar Cerdas ini, semoga mahasiswa UT lebih memahami dan mengerti”

Perhatikan bahwa subyek 4 menyebutkan tentang Strategi Belajar Cerdas. Hal ini tidak dilakukan oleh ketiga subyek yang lain. Dibandingkan ketiga subyek lainnya, subyek 4 adalah mahasiswa yang membaca materi lebih dari satu kali dan menyatakan ingin menerapkan isi materi keterampilan SRL. Hasil wawancara ini juga menunjukkan bahwa tujuan menggunakan tema CERDAS untuk menimbulkan atensi dari subyek ternyata berhasil diterima oleh subyek 4.

Pada subyek 4, belajar melalui observasi tidak hanya terjadi pada elemen atensi tetapi juga pada elemen retensi dan produksi. Hal ini terungkap dari pernyataan subyek bahwa ia membaca lebih dari sekali tentang materi keterampilan SRL, yang menunjukkan usaha untuk melakukan elemen retensi dan produksi seperti yang dijelaskan oleh Bandura (1986). Dengan terpenuhinya pencapaian pada elemen tersebut, maka subyek 4 memasuki tahap pemikiran awal dari *siklus self-regulated learning* seperti yang dikemukakan oleh Zimmerman (1998). Pada tahap pemikiran

awal ini, nampaknya subyek mulai terpengaruh keyakinannya untuk mengawali usaha menyusun tahapan belajar.

Berdasarkan pengamatan peneliti terhadap subyek 5 yang tidak pernah mengembalikan materi intervensi sehingga tidak dapat diwawancara, menunjukkan bahwa subyek sibuk dengan pekerjaannya. Peneliti mencoba untuk menghubungi subyek beberapa kali, namun subyek memberi berbagai alasan. Subyek kemungkinan merasa tidak mempunyai waktu atau belum berusaha meluangkan waktu untuk membaca materi intervensi. Subyek dapat dianggap mewakili kelompok yang tidak tertarik pada materi penelitian. Hal ini berarti bahwa belajar melalui observasi seperti yang diharapkan pada penelitian ini tidak terjadi pada diri subyek 5.

Kesimpulan Penelitian

Hasil wawancara menunjukkan beberapa kesimpulan sebagai berikut.

1. Materi wawancara dapat dipahami dan dianggap menarik sesuai dengan tujuan penelitian.
2. Tema keterampilan SRL (Strategi Belajar CERDAS) mampu menimbulkan atensi dari subyek penelitian.
3. Respon subyek terhadap materi penelitian bervariasi. Ada subyek yang memilih materi keteladanan untuk memotivasi diri, dan ada subyek yang memilih materi keterampilan SRL. Jika dicermati, maka subyek yang memilih materi keterampilan SRL adalah subyek yang rajin untuk melakukan registrasi ulang. Sementara, subyek yang memilih materi keteladanan adalah subyek yang memerlukan figur keteladanan untuk memotivasi diri dalam meregistrasi kembali. Selain itu, ada pula subyek yang tertarik terhadap materi tetapi terhambat untuk

menerapkan karena berbagai alasan dan ada subyek yang sama sekali tidak tertarik.

Hasil wawancara pada empat dari lima orang yang menjadi subyek wawancara mendalam pada tahap pra eksperimen ini menunjukkan bahwa walaupun materi intervensi dianggap menarik dan dapat dipahami, namun penerapan isi materi oleh subyek penelitian tidak dapat langsung dilakukan karena berbagai alasan, yaitu kurang dana sehingga tidak dapat meregistrasi ulang, alasan masalah keluarga sehingga tidak dapat melakukan registrasi ulang, dan pesimis untuk menerapkan. Selain itu, adanya subyek yang tidak tertarik pada materi penelitian (yaitu subyek 5) adalah alasan yang perlu diperhatikan pula. Alasan-alasan tersebut menjadi kendala yang tidak dapat dikontrol pada penelitian ini.

B. Pelaksanaan Eksperimen

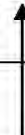
Berikut ini diuraikan pelaksanaan eksperimen sesuai dengan prosedur yang telah direncanakan pada penelitian ini.

1. Pemberian materi intervensi melalui surat atau pos kepada mahasiswa dilakukan empat bulan sebelum ujian semester kedua 2004 (bulan Nopember), yaitu pada bulan Juli dengan tujuan untuk memberi kesempatan membaca materi yang lebih lama kepada mahasiswa. Alasan lainnya adalah mahasiswa diharapkan dapat menerapkan salah satu topik pada intervensi tentang cara penyusunan perencanaan belajar. Topik ini hanya bisa dilakukan jika subyek penelitian mempunyai waktu yang cukup banyak untuk membuat perencanaan belajar.

2. Materi intervensi dan kuesioner SDLRS dikirim kepada semua responden mahasiswa PS ADPU yang melakukan registrasi awal pada semester pertama pada tahun 2004 (angkatan masa registrasi 2004.1). Pengiriman materi pretes melalui surat atau pos dilakukan pada tanggal 12 – 14 Juli 2004.
3. Materi intervensi tentang keterampilan SRL dan keteladanan diberikan kepada mahasiswa dalam bentuk media cetak (*booklet*) atau modul.
4. Subyek kelompok eksperimen A (selanjutnya disebut Kelompok Keteladanan) memperoleh surat pengantar, materi keteladanan dan kuesioner SDRLS.
5. Subyek kelompok eksperimen B (selanjutnya disebut Kelompok Keterampilan SRL) memperoleh surat pengantar, materi keterampilan SRL dan kuesioner SDRLS.
6. Subyek kelompok eksperimen C (selanjutnya disebut Kelompok Gabungan Keteladanan dan Keterampilan SRL) memperoleh surat pengantar, materi keteladanan, materi keterampilan SRL dan kuesioner SDRLS.
7. Subyek kelompok D adalah kelompok kontrol hanya memperoleh surat pengantar dan kuesioner SDRLS.
8. Semua kuesioner yang dikirimkan kepada subyek penelitian disertai perangko untuk mengirim kembali kepada peneliti kuesioner yang telah diisi.
9. Pada akhir semester, semua kelompok menerima materi postes yang berisi surat pengantar, kuesioner SDRLS dan kuesioner Evaluasi Intervensi. Pengiriman materi postes dilakukan pada tanggal 9 Nopember 2004.
10. Pada tanggal 13 Januari 2005, subyek penelitian diingatkan dengan surat yang berisi himbauan untuk mengirim kembali kuesioner yang telah dikirim kepada mereka pada tanggal 9 Nopember 2004. Tabel berikut ini menjelaskan

mengenai jadwal penelitian yang dihubungkan dengan jadwal registrasi mahasiswa yang terlibat dalam penelitian ini.

Tabel 8. Jadwal Registrasi dan Jadwal Penelitian

Tahun 2003			Tahun 2004												
Bulan			Bulan												
10	11	12	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	
	U	x	x	x	x		U	x	x	x	x		U		
	A	Waktu Registrasi 2004.1					A	Waktu Registrasi 2004.2					A		
	S	x	x	x	x	x	S	x	x	x	x	x	S	x	
		Waktu Belajar 2004.1						Waktu Belajar 2004.2							
								 Pengiriman materi intervensi dan kuesioner SDLRS (pretes)						 Pengiriman kuesioner SDLRS (postes)	

Keterangan:

UAS = Ujian Akhir Semester

Sesuai dengan konteks penelitian pada pendidikan jarak jauh, maka semua kegiatan penelitian dilakukan melalui media cetak. Pengiriman kuesioner dan materi intervensi dilakukan melalui pos. Penelitian yang menggunakan pos dianggap memiliki banyak kelemahan. Pada umumnya tingkat pengembalian kuesioner adalah di bawah 40%, sehingga perlu dilakukan berbagai cara agar tingkat pengembalian kuesioner memadai (Kerlinger & Lee, 2000). Pada penelitian ini, beberapa cara dilakukan oleh peneliti untuk meningkatkan tingkat pengembalian kuesioner. Cara-cara tersebut adalah: (1) mendesain kuesioner yang simpel, mudah untuk diisi, mudah untuk dikembalikan karena disertai perangko; (2) meminta bantuan otoritas institusi untuk melegalitas surat pengantar penelitian yang dikirimkan kepada subyek penelitian; (3) melalui kata-kata yang dianggap memotivasi; (4) melalui pemberian

insentif berupa beasiswa SPP satu semester bagi mereka yang mengirimkan kuesioner kembali (melalui undian); (5) mengingatkan melalui surat yang berisi himbauan.

BAB VI

HASIL PENELITIAN

Bagian awal dari bab ini menguraikan tentang konteks penelitian untuk memberi gambaran yang lebih detil tentang subyek penelitian. Bagian selanjutnya menyajikan tentang tingkat pengembalian kuesioner dan hasil penelitian.

A. Konteks Penelitian

Universitas Terbuka. Universitas Terbuka (UT) merupakan perguruan tinggi negeri ke 45 dan institusi pendidikan jarak jauh di Indonesia. UT diresmikan pada 4 September 1984, berdasarkan Keputusan Presiden RI No. 41 Tahun 1984. Sebagai universitas yang hingga penelitian ini dilaksanakan merupakan satu-satunya perguruan tinggi yang menerapkan sistem pendidikan jarak jauh di Indonesia, UT menjadi konteks penelitian ini.

Pada saat penelitian ini dilakukan, UT memiliki empat fakultas, yaitu: (1) Fakultas Ekonomi (FEKON), (2) Fakultas Ilmu Sosial dan Ilmu Politik (FISIP), (3) Fakultas Keguruan dan Ilmu Pendidikan (FKIP), dan (4) Fakultas Matematika dan Ilmu Pengetahuan Alam (FMIPA). Setiap fakultas menawarkan berbagai program mulai dari tingkat diploma satu sampai sarjana strata satu. Mulai tahun 2004, tiga fakultas, yaitu FEKON, FISIP, dan FMIPA menawarkan program sarjana strata dua.

Sistem Belajar dan Sistem Registrasi. Sistem belajar di UT adalah sistem belajar “jarak jauh” dan “terbuka” dengan cara belajar adalah belajar mandiri (Katalog UT 2003). Pada sistem belajar jarak jauh, pembelajaran tidak dilakukan secara tatap muka melainkan menggunakan media, baik media cetak (buku materi pokok yang dikenal sebagai modul) maupun non-cetak (audio/video, komputer/Internet, siaran

radio dan televisi). Seperti yang juga dijelaskan dalam Katalog UT (2003), makna “terbuka” adalah tidak ada pembatasan usia, tahun ijazah, masa belajar, waktu registrasi, frekuensi mengikuti ujian, dan sebagainya. Pembatasan hanya dilakukan bahwa setiap mahasiswa UT harus sudah menamatkan jenjang pendidikan menengah atas (SMA atau yang sederajat). Penggunaan sistem belajar jarak jauh dan terbuka tersebut menuntut mahasiswa untuk dapat belajar secara mandiri.

Dalam penyelenggaraan pendidikannya, UT bekerja sama dengan berbagai perguruan tinggi yang ada di seluruh Indonesia. Pada setiap propinsi tersedia minimal satu unit layanan UT yang disebut Unit Program Belajar Jarak Jauh – Universitas Terbuka (UPBJJ–UT). Sampai tahun 2004, ada 36 UPBJJ-UT di seluruh Indonesia dan beberapa perwakilan untuk mahasiswa di luar negeri.

Registrasi dapat dilakukan oleh mahasiswa di berbagai UPBJJ-UT. Ada tiga jenis registrasi yang dikenal di UT, yaitu registrasi pertama, registrasi mata kuliah, dan pendaftaran Tugas Akhir Program (TAP). Pada dasarnya, mahasiswa dapat melakukan registrasi sepanjang waktu, namun dalam pelaksanaannya proses registrasi diatur berdasarkan masa ujian seperti pada tabel berikut ini. Jika mahasiswa melakukan registrasi setelah melewati batas waktu yang ditentukan, maka berkas registrasinya akan diproses untuk masa ujian berikutnya.

Tabel 9. Jadwal Registrasi dan Ujian

No	Masa Ujian	Waktu Registrasi	Pelaksanaan Ujian Akhir Semester (UAS)
1	2003.1	1 Desember 2002 – 10 Maret 2003	Hari Minggu pada bulan Mei: <ul style="list-style-type: none"> • Minggu ke-2 (hari pertama) • Minggu ke-3 (hari kedua)
2	2003.2	1 Juni – 10 September 2003	Hari Minggu pada bulan Nopember: <ul style="list-style-type: none"> • Minggu ke-2 (hari pertama) • Minggu ke-3 (hari kedua)
3	2004.1	1 Desember 2003 – 10 Maret 2004	Hari Minggu pada bulan Mei: <ul style="list-style-type: none"> • Minggu ke-2 (hari pertama) • Minggu ke-3 (hari kedua)
4	2004.2	1 Juni – 10 September 2004	Hari Minggu pada bulan Nopember: <ul style="list-style-type: none"> • Minggu ke-2 (hari pertama) • Minggu ke-3 (hari kedua)
5		Dan seterusnya	

Sistem Penilaian. Nilai Akhir Hasil belajar mahasiswa dihitung dari berbagai komponen penilaian seperti Tugas Mandiri (TM), tugas dan partisipasi tutorial, serta Ujian Akhir Semester (UAS) yang dilaksanakan di lebih dari 360 lokasi ujian di seluruh Indonesia. Nilai akhir yang diperoleh mahasiswa UT adalah berkisar antara 0 – 4 atau dalam bentuk huruf yang dimulai dengan nilai terendah seperti berikut ini.

Nilai berupa angka 0 sama dengan nilai E,

Nilai berupa angka 1 sama dengan nilai D,

Nilai berupa angka 2 sama dengan nilai C,

Nilai berupa angka 3 sama dengan nilai B, serta

Nilai berupa angka 4 sama dengan nilai A.

Indeks Prestasi Kumulatif (IPK) mahasiswa adalah rata-rata nilai yang diperoleh pada semester tersebut dan berkisar antara 0 – 4.

Pelayanan Mahasiswa. Pelayanan mahasiswa yang diberikan oleh UT kepada mahasiswa tidak jauh berbeda dengan pelayanan yang diberikan oleh perguruan tinggi tatap muka. Sedikit perbedaannya adalah pelayanan kepada mahasiswa juga diberikan melalui berbagai bentuk media. Pelayanan kepada mahasiswa diberikan dalam bentuk

layanan informasi, layanan bantuan belajar, bimbingan akademik, layanan administrasi akademik dan layanan perpustakaan. Layanan informasi memberikan berbagai informasi yang dapat diakses mahasiswa melalui berbagai cara, seperti: menghubungi Unit Pelayanan Mahasiswa (Pelma) di UT Pusat atau di UPBJJ-UT melalui surat, telepon atau datang langsung, ataupun mengunjungi *website* UT dengan alamat: <http://www.ut.ac.id>. Layanan bantuan belajar meliputi penyediaan bahan ajar suplemen dan tutorial. Bahan ajar suplemen adalah bahan ajar tambahan yang bertujuan antara lain untuk memperjelas bagian dari modul yang sulit dipahami, dan memperkaya sumber bacaan. Tutorial diselenggarakan dalam beberapa model, yaitu: tutorial melalui siaran radio, tutorial tertulis, tutorial tatap muka, tutorial televisi, tutorial *online* atau tutorial elektronik yang dapat diakses melalui *website* UT. Bimbingan akademik adalah layanan penyuluhan atau konseling yang meliputi layanan konsultasi mengenai strategi belajar, cara belajar, pemilihan program studi, pemilihan matakuliah, dan berbagai konsultasi lainnya. Layanan administratif akademik berhubungan dengan masalah administratif akademik yang mungkin dialami oleh mahasiswa, seperti perubahan data pribadi, penggantian kartu mahasiswa, atau penyelesaian kasus nilai. Layanan perpustakaan dilakukan dengan mengadakan kerjasama dengan Perpustakaan Nasional dan berbagai perpustakaan di Indonesia.

Gambaran Populasi Penelitian. Subyek penelitian ini adalah mahasiswa Program Studi Ilmu Administrasi Publik (PS ADPU) - Jurusan Ilmu Administrasi, Fakultas Ilmu Sosial dan Politik (FISIP) di UT, yang melakukan registrasi pertama pada masa registrasi 2004.1 di UT. Bagian ini menguraikan gambaran populasi dari subyek penelitian berdasarkan jenis kelamin dan usia.

Jumlah mahasiswa UT yang tercatat melakukan registrasi pada masa registrasi 2003 adalah 208.675 orang dan pada masa registrasi 2004.1 adalah sebanyak 149.383 orang yang terbagi pada empat fakultas (Statistik UT, 2004). Berikut ini disajikan tabel tentang persentase jumlah mahasiswa berdasarkan jender pada tahun 2003 dan semester pertama tahun 2004.

Tabel 10. Jumlah dan Persentase Mahasiswa UT Berdasarkan Jender

Jender	Mahasiswa 2003		Mahasiswa 2004	
	Baru	Aktif	Baru	Aktif
L	22.394	109.314	19.045	70.923
	43,61%	52,38%	43,15%	47,48%
P	28.961	99.361	25.093	78.460
	56,40%	47,62%	56,85%	52,52%
L + P	51.345	208.675	44.138	149.383
	100%	100%	100%	100%

Keterangan : L = Laki-laki
P = Perempuan

Berdasarkan jender, data pada Tabel 10 menunjukkan bahwa persentase mahasiswa perempuan dan laki-laki tidak jauh berbeda. Pada tahun 2003, persentase mahasiswa aktif laki-laki (52,38%) sedikit lebih banyak dari persentase mahasiswa aktif perempuan (47,62%). Sebaliknya, pada tahun 2004.1 persentase mahasiswa aktif perempuan (52,52%) sedikit lebih banyak dari persentase mahasiswa aktif laki-laki (47,48%). Kondisi tersebut menunjukkan bahwa persentase mahasiswa berdasarkan jender termasuk sebanding di mana persentase mahasiswa laki-laki dan perempuan dapat berbeda pada tahun yang berbeda, namun selisih perbedaannya tidak terlalu jauh.

Tabel 11. Jumlah dan Persentase Mahasiswa UT Berdasarkan Usia

Usia	Mahasiswa 2003		Mahasiswa 2004	
	Baru	Aktif	Baru	Aktif
s/d 24	9.128 17,78%	18.342 8,79%	11.413 25,86%	22.713 15,20%
25-29	7.817 15,22%	29.370 14,07%	6.910 15,66%	17.903 11,98%
30-34	8.341 16,25%	29.122 13,96%	8.535 19,34%	24.134 16,16%
35-39	11.902 23,18%	45.102 21,61%	9.052 20,51%	35.169 23,54%
40-44	9.381 18,27%	46.397 22,09%	5.864 13,29%	30.071 20,13%
> 45	4.776 9,30%	40.342 19,33%	2.364 5,36%	19.393 12,96%
Total	51.345 100%	208.675 100%	44.138 100%	149.383 100%

Tabel 11 menjelaskan gambaran kondisi usia mahasiswa UT secara umum yang dapat dihubungkan dengan kondisi subyek penelitian. Tabel tersebut juga menjelaskan bahwa mahasiswa pendidikan jarak jauh berbeda dengan mahasiswa tatap muka, di mana persentase mahasiswa yang berusia muda (di bawah 24 tahun) atau yang diperkirakan baru lulus sekolah menengah atas adalah kurang dari 30 %. Persentase terbesar adalah pada mahasiswa yang berusia antara 35 tahun sampai dengan 39 tahun, yaitu sebesar 21,61% pada tahun 2003 dan 23,54 % pada semester pertama tahun 2004. Kondisi ini jauh berbeda dengan kondisi pada pendidikan tatap muka yang justru sebagian besar mahasiswanya adalah mereka yang baru lulus sekolah menengah atas.

B. Tingkat Pengembalian Kuesioner.

Jumlah mahasiswa PS ADPU yang melakukan registrasi pertama pada saat penelitian ini dilaksanakan yaitu pada masa registrasi 2004.1 adalah 742 orang yang tersebar di 36 UPBJJ (lihat Lampiran B). Jumlah tersebut adalah 9% dari keseluruhan mahasiswa PS ADPU (8041 orang) yang melakukan registrasi pada masa registrasi 2004.1. Jumlah subyek penelitian yang dikirim kuesioner adalah 470 orang.

Dari 470 mahasiswa yang dikirim kuesioner pada tahap pretes, jumlah subyek yang mengembalikan kuesioner adalah 158 orang, sedangkan pada tahap postes adalah sebanyak 112 orang. Namun, jumlah subyek penelitian yang bisa dianalisis adalah 101 orang, karena 11 orang tidak meregistrasi ulang pada semester kedua, yaitu semester 2004.2 (pada tahap postes). Pengiriman kuesioner dibagi dalam empat kelompok, yaitu tiga kelompok eksperimen dan satu kelompok kontrol. Tingkat pengembalian kuesioner SDLRS dari 470 kuesioner yang dikirim pada tahap pretes adalah sebesar 33,6% atau 158 kuesioner. Dalam ilmu sosial, persentase tingkat pengembalian kuesioner melalui pos kurang dari 40% adalah termasuk hal yang umum seperti yang dikemukakan pada bagian awal (Kerlinger & Lee, 2000). Tabel berikut ini menampilkan tingkat pengembalian kuesioner per kelompok pada tahap pretes dan postes.

Tabel 12. Tingkat Pengembalian Kuesioner Per Kelompok Tahap Pretes-Postes

KELOMPOK	Tingkat KEMBALI				
	Kirim	Tidak Kembali	Kembali Pretes	Kembali Postes	Re-registrasi 2004.2 (Postes)
	N %	N %	N %	N %	N %
Keteladanan	111 100%	78 70.3%	33 29.7%	20 18.0%	17 15.32%
Keterampilan SRL	117 100%	72 61.5%	45 38.5%	37 31.6%	33 28.21%
Gabungan Intervensi	117 100%	65 55.6%	52 44.4%	36 30.8%	34 29.06%
Kontrol	125 100%	97 77.6%	28 22.4%	19 15.2%	17 13.6%
Total	470 100%	312 66.4%	158 33.6%	112 23.8%	101 21.49%

Kelompok yang tingkat pengembaliannya paling tinggi pada tahap pretes adalah kelompok Gabungan Intervensi (52 kuesioner atau 44,4%), yaitu kelompok yang menerima dua materi intervensi atau materi intervensi lengkap. Sedangkan kelompok yang tingkat pengembaliannya paling rendah adalah kelompok Kontrol, yaitu sebanyak 28 kuesioner atau 22,4%. Persentase rata-rata dari tingkat pengembalian kelompok eksperimen pada tahap pretes adalah sebesar 37,5%.

Tingkat pengembalian kuesioner merupakan salah satu cara untuk mengetahui tentang berfungsinya manipulasi/intervensi yang diberikan (*manipulation check*). Ditinjau dari persentase tingkat pengembalian kuesioner antara kelompok eksperimen dengan kelompok kontrol, maka persentase tingkat pengembalian dari kelompok eksperimen lebih tinggi dari persentase kelompok kontrol. Kondisi ini kemungkinan menunjukkan terjadinya *Hawthorne effect* atau efek yang terjadi di luar kontrol peneliti (Kerlinger & Lee, 2000). Pada penelitian *Hawthorne*, subyek penelitian yang melakukan sesuatu yang menurutnya diharapkan oleh peneliti. Pada penelitian ini, subjek kelompok eksperimen kemungkinan mengalami efek Hawthorne yang lebih tinggi dari subjek kelompok kontrol. Hal tersebut kemungkinan terjadi karena

walaupun keduanya menyadari adanya perlakuan pada mereka (dikirim materi pretes) sehingga menimbulkan perilaku khusus yang dianggap diinginkan oleh peneliti, namun kelompok eksperimen kemungkinan merasa lebih “diperlakukan khusus” karena menerima juga materi intervensi lain disamping materi pretes. Persentase tingkat pengembalian kuesioner ini menunjukkan bahwa tingkat partisipasi kelompok eksperimen terhadap penelitian ini lebih tinggi dibandingkan tingkat partisipasi kelompok kontrol. Walaupun perlu diwaspadai, namun perbedaan tingkat partisipasi ini kecil kemungkinan untuk juga berdampak pada variabel tergantung yang akan diukur, yaitu tingkat kemampuan belajar mandiri dan prestasi belajar. Kondisi tersebut ditunjukkan dari varians antar kelompok eksperimen dan kontrol yang tetap homogen (lihat Lampiran L).

Tingkat pengembalian kuesioner pada tahap postes adalah sebesar 70,9% (112 dari 158 kuesioner) dari tingkat pengembalian tahap pretes, atau 23,8% (112 dari 470 kuesioner) dari total kuesioner yang dikirim pada tahap awal. Jika dihubungkan dengan jumlah subyek penelitian yang mengembalikan kuesioner dan kemudian meregistrasi kembali pada semester kedua ($N = 101$), maka persentase tingkat pengembalian adalah sebesar 21,5%. Secara lebih detil, tingkat pengembalian kuesioner per UPBJJ berdasarkan *random assignment* dapat dilihat pada Lampiran C. Tabel tersebut menyajikan data tingkat pengembalian kuesioner pada tahap pretes, namun memperjelas tentang daerah-daerah UPBJJ yang diikutsertakan dalam penelitian ini.

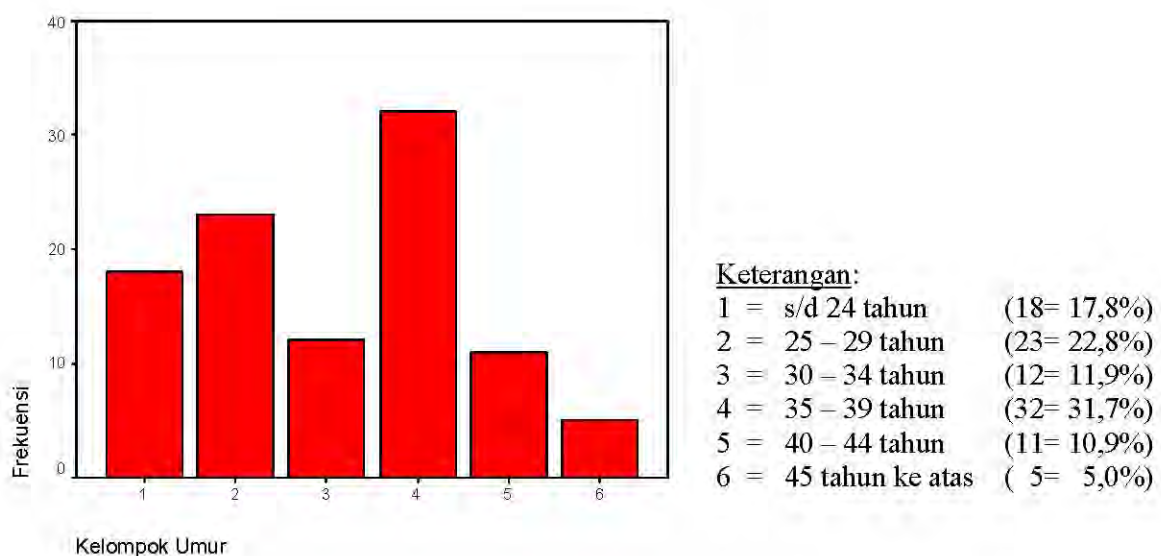
Gambaran Subyek Penelitian. Berikut ini disajikan karakteristik subyek penelitian berdasarkan berbagai kondisi. Tabel 13 menyajikan data subyek penelitian berdasarkan gender. Data menunjukkan bahwa persentase perempuan pada semua

kelompok eksperimen rata-rata di bawah 30%, sedangkan persentase perempuan pada kelompok kontrol di atas 40%, yaitu 47,1%.

Tabel 13. Data Subyek Penelitian Berdasarkan Gender

KELOMPOK		JENDER		Total
		Perempuan	Laki-laki	
Keteladanan	N	4	13	17
	%	23.5%	76.5%	100.0%
Keterampilan SRL	N	10	23	33
	%	30.3%	69.7%	100.0%
Gabungan Intervensi	N	9	25	34
	%	26.5%	73.5%	100.0%
Kontrol	N	8	9	17
	%	47.1%	52.9%	100.0%
Total	N	31	70	101
	%	30.7%	69.3%	100.0%

Data berdasarkan kelompok umur pada Grafik 1, menunjukkan bahwa jumlah terbanyak subyek penelitian berada dalam kelompok umur antara 35 – 39 tahun, yaitu sebanyak 32 orang atau 31,7% dari 101 subyek penelitian. Pembagian kelompok umur menjadi 6 kelompok adalah berdasarkan dari data statistik UT. Jumlah kelompok umur usia muda atau 24 tahun ke bawah adalah sebesar 17,8%.



Grafik 1. Data Subyek Penelitian Berdasarkan Kelompok Umur

Kondisi seperti yang ditampilkan pada Grafik 1 sesuai dengan keadaan populasi penelitian yang juga menunjukkan bahwa persentase terbanyak adalah kelompok umur antara 35 – 39 tahun. Pada tahun 2003 persentase kelompok umur tersebut adalah sebesar 21,61%, dan pada semester pertama tahun 2004 adalah sebesar 23,54%. Populasi penelitian juga menunjukkan bahwa kelompok umur di bawah 24 tahun juga sesuai dengan persentase subyek penelitian, yaitu di bawah 20%. Kondisi ini menunjukkan bahwa persentase subyek penelitian yang baru lulus sekolah menengah atas sesuai dengan kondisi populasi penelitian yang persentasenya jauh lebih kecil dibandingkan mahasiswa berusia 25 tahun ke atas.

Rerata umur dari subyek penelitian adalah 32,3 tahun. Rerata umur ini konsisten dengan rerata umur mahasiswa pendidikan jarak jauh di Belanda pada penelitian Vermunt (1998), yaitu 36,2 tahun. Kondisi ini memperjelas perbedaan karakteristik rerata umur mahasiswa pendidikan jarak jauh dengan rerata umur mahasiswa pendidikan tatap muka yang pada penelitian Vermunt ditemukan reratanya adalah 22,5 tahun. Kondisi ini juga memperkuat penjelasan Paul (1990) yang mengemukakan bahwa mahasiswa pendidikan jarak jauh pada umumnya berusia antara 25 – 40 tahun. Jumlah persentase subyek penelitian yang berusia antara 25 - 44 tahun pada penelitian ini adalah sebesar 77,2%.

Selanjutnya, Tabel 14 menyajikan data tentang status keluarga. Persentase subyek penelitian yang sudah berkeluarga pada kelompok eksperimen di atas 50%, sedangkan persentase subyek penelitian yang sudah berkeluarga pada kelompok kontrol justru di bawah 50%. Secara umum, persentase subyek penelitian yang sudah berkeluarga adalah 65,3%.

Tabel 14. Data Subyek Penelitian Berdasarkan Status Keluarga

KELOMPOK		STATUS KELUARGA		Total
		Lajang	Berkeluarga	
Keteladanan	N	8	9	17
	%	47.1%	52.9%	100.0%
Keterampilan SRL	N	9	24	33
	%	27.3%	72.7%	100.0%
Gabungan Intervensi	N	8	26	34
	%	23.5%	76.5%	100.0%
Kontrol	N	10	7	17
	%	58.8%	41.2%	100.0%
Total	N	35	66	101
	%	34.7%	65.3%	100.0%

Tabel 15 berikut ini menyajikan data subyek penelitian berdasarkan status kerja. 85,1% subyek penelitian berstatus sudah bekerja, dan hanya 14,9% yang tidak bekerja. Kondisi ini sesuai dengan populasi mahasiswa pendidikan jarak jauh (Statistik UT, 2004) yang menunjukkan bahwa pada umumnya mahasiswa pendidikan jarak jauh adalah mahasiswa yang berstatus bekerja, yaitu sebesar 93,99%.

Tabel 15. Data Subyek Penelitian Berdasarkan Status Kerja

KELOMPOK		STATUS KERJA		Total
		Kerja	Tidak Kerja	
Keteladanan	N	16	1	17
	%	94.1%	5.9%	100.0%
Keterampilan SRL	N	23	10	33
	%	69.7%	30.3%	100.0%
Gabungan Intervensi	N	33	1	34
	%	97.1%	2.9%	100.0%
Kontrol	N	14	3	17
	%	82.4%	17.6%	100.0%
Total	N	86	15	101
	%	85.1%	14.9%	100.0%

Berdasarkan data yang dibahas pada bagian populasi dan subyek penelitian, maka dapat disimpulkan bahwa data tentang jender dan umur dari subyek penelitian memiliki kesesuaian dengan data populasi penelitian, yaitu mahasiswa pendidikan

jarak jauh di Indonesia. Data umur dari subyek penelitian bahkan sesuai pula dengan data umur mahasiswa pendidikan jarak jauh di dunia, yaitu di antara 35 – 39 tahun. Karakteristik yang sama dari subyek penelitian dengan populasi penelitian menunjukkan bahwa kondisi subyek penelitian dapat digeneralisasikan pada populasi penelitian ini.

C. Hasil Penelitian

Analisis data dilakukan terhadap variabel tergantung, yaitu kemampuan belajar mandiri dan prestasi belajar. Analisis data dilakukan terhadap subyek penelitian yang mengembalikan kuesioner pada tahap pretes dan postes, serta meregistrasi ulang pada semester kedua, yaitu 101 subyek.

Uraian pada bagian ini dimulai dengan menyajikan tentang rerata skor kemampuan belajar mandiri dari 101 subyek penelitian yang diperoleh dari kuesioner SDLRS. Tabel 16 memperlihatkan bahwa: (a) pada tahap prestes rerata skor adalah 127,13 dengan standar deviasi 12,80; (b) pada tahap postes rerata skor adalah 127,05 dengan standar deviasi 12,76. Skor tersebut menjelaskan bahwa subyek penelitian termasuk memiliki kemampuan belajar mandiri pada kategori rata-rata. Tabel 16 juga menampilkan rerata skor kemampuan belajar mandiri per kelompok pada tahap pretes dan postes. Pada tahap pretes, rerata skor paling tinggi justru diperoleh oleh kelompok kontrol, yaitu 132,12. Rerata skor kemampuan belajar mandiri tiap kelompok pada tahap postes cenderung sama yaitu berkisar pada skor 126, kecuali kelompok eksperimen yang menerima intervensi keterampilan SRL (128,73).

Tabel 16. Jumlah, Rerata dan Standard Deviasi Skor Kemampuan Belajar Mandiri Pretes, Postes, Selisih

KELOMPOK		KEMAMPUAN BELAJAR MANDIRI		
		PRETES	POSTES	SELISIH
KETELADANAN	M	125.35	126.47	1.12
	SD	13.509	11.843	9.669
	N	17	17	17
KETERAMPILAN SRL	M	125.52	128.73	3.21
	SD	13.108	13.653	10.313
	N	33	33	33
GABUNGAN INTERVENSI	M	127.09	126.00	-1.09
	SD	13.032	11.133	10.908
	N	34	34	34
KONTROL	M	132.12	126.47	-5.65
	SD	10.600	15.476	7.026
	N	17	17	17
Total	M	127.13	127.05	-.08
	SD	12.800	12.756	10.276
	N	101	101	101

Selanjutnya, Tabel 17 memperlihatkan data tentang rerata prestasi belajar subyek penelitian yang ditunjukkan oleh Indeks Prestasi atau IP semester rata-rata mahasiswa.

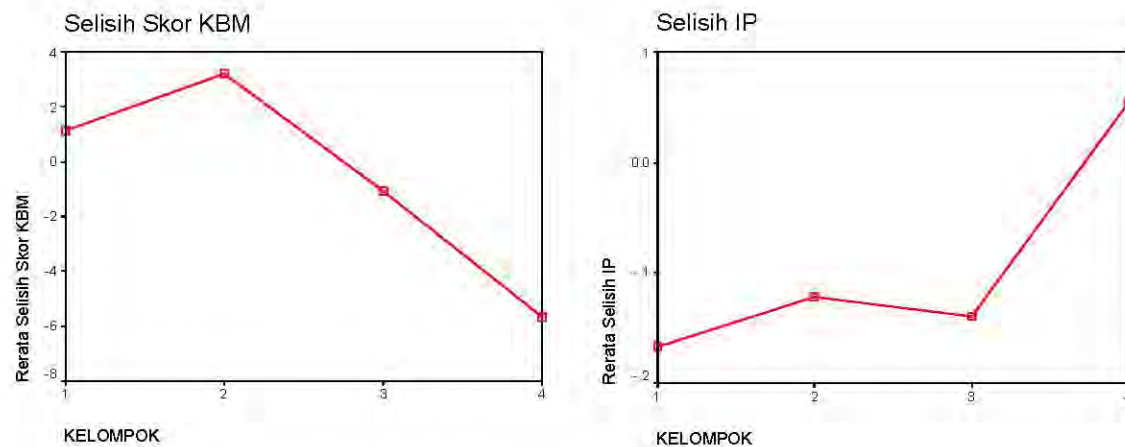
Tabel 17. Jumlah, Rerata dan Standard Deviasi dari IP Pretes, Postes, Selisih

KELOMPOK		INDEKS PRESTASI		
		PRETES (2004.1)	POSTES (2004.2)	SELISIH
KETELADANAN	M	1.2547	1.0882	-.1665
	SD	.44265	.62909	.53468
	N	17	17	17
KETERAMPILAN SRL	M	1.5897	1.4685	-.1212
	SD	.53667	.55404	.57314
	N	33	33	33
GABUNGAN INTERVENSI	M	1.5494	1.4097	-.1397
	SD	.46676	.58797	.54205
	N	34	34	34
KONTROL	M	1.3271	1.3812	.0541
	SD	.52201	.58059	.52284
	N	17	17	17
Total	M	1.4755	1.3700	-.1055
	SD	.50715	.58891	.54497
	N	101	101	101

Data pada tabel 17 menunjukkan bahwa rerata IP pada semester pertama (semester 2004.1) atau IP pretes adalah 1,48 dengan standar deviasi 0,51 dan rerata IP pada semester kedua (semester 2004.2) atau IP postes adalah 1,37 dengan standar deviasi 0,59. Data rerata IP ini diperoleh dari data resmi Pusat Pengujian UT.

Sebagai perbandingan, data seluruh subyek penelitian yang dikirim materi intervensi dan meregistrasi kembali pada tahap postes ($N = 300$) menunjukkan rerata IP tahap pretes sebesar 1,38 dengan standar deviasi 0,57; dan rerata IP pada tahap postes sebesar 1,29 dengan standar deviasi 0,57. Rerata subyek penelitian yang mengembalikan kuesioner dan meregistrasi kembali ($N = 101$) sedikit lebih tinggi pada tahap pretes dan postes. Perbandingan data subyek penelitian yang meregistrasi kembali dengan data seluruh subyek penelitian yang dikirim kuesioner menunjukkan kesamaan kondisi tentang adanya penurunan IP pada semester kedua. Semua kelompok cenderung mengalami penurunan IP, kecuali kelompok kontrol yang justru meningkat 0,5 poin. Secara umum, rerata IP subyek penelitian termasuk di bawah standar yang ditentukan untuk kelulusan, yaitu 2.00.

Untuk memperjelas perubahan skor Kemampuan Belajar Mandiri (KBM) dan Indeks Prestasi (IP) subyek penelitian yang meregistrasi kembali pada semester kedua ($N = 101$), Grafik 2 berikut menggambarkan selisih skor KBM dan IP seluruh kelompok eksperimen seperti yang dicantumkan pada Tabel 16 dan 17.



Keterangan: 1 = kelompok keteladanan; 2 = kelompok keterampilan SRL;
3 = kelompok gabungan intervensi; 4 = kelompok kontrol

Grafik 2. Plot Rerata Selisih Skor KBM dan IP

Uji Hipotesis. Pada penelitian eksperimen, asumsi mengenai homogenitas dari varians merupakan hal yang penting (Kerlinger, 2000; Santoso, 2002). Untuk kepentingan uji hipotesis dengan ANOVA, varians antar kelompok-kelompok eksperimen disyaratkan homogen atau relatif sama. Oleh karena itu, sebelum analisis untuk menguji hipotesis penelitian dilakukan, maka dilakukan pula uji homogenitas dari kelompok-kelompok eksperimen. Dalam uji homogenitas, varians dianggap homogen jika Hipotesis Nihil atau H_0 diterima untuk taraf signifikansi $p \geq 0,05$.

Hasil uji homogenitas menunjukkan bahwa varians semua kelompok berada di atas taraf signifikansi $p \geq 0.05$ atau homogen. Hal ini berarti proses analisis berikutnya dapat dilakukan. Hasil rangkuman uji homogenitas dari kelompok-kelompok eksperimen sebagai dasar analisis lebih lanjut dapat dilihat pada Lampiran M.

Selain itu, karena eksperimen ini adalah eksperimen lapangan (*field experiment*) atau eksperimen yang dilakukan pada kondisi nyata, maka persyaratan

lain yang perlu dipertimbangkan adalah efek dari variabel-variabel yang diperkirakan mempengaruhi variabel tergantung selain efek dari intervensi. Sebelum uji hipotesis utama dilakukan, peneliti melakukan analisis terhadap variabel-variabel yang diperkirakan berperan, yaitu usia, jender, status perkawinan, status kerja dan jumlah matakuliah yang diambil per semester. Hasil analisis terhadap variabel-variabel tersebut menunjukkan bahwa variabel-variabel tersebut tidak secara signifikan mempengaruhi variabel tergantung (lihat Lampiran N). Oleh karena itu, pada analisis selanjutnya untuk menguji hipotesis utama, variabel-variabel tersebut tidak dimasukkan dalam analisis. Selanjutnya dilakukan uji hipotesis utama dari penelitian ini.

Uji hipotesis dilakukan dengan analisis MANOVA untuk menguji kedua hipotesis utama sekaligus. Tabel berikut ini menyajikan hasil analisis selisih skor (*gained score*) dari kelompok penelitian dengan skor kemampuan belajar mandiri dan prestasi belajar.

Tabel 18. Efektivitas Intervensi Terhadap Kemampuan Belajar Mandiri dan Prestasi Belajar Antar Kelompok Penelitian

Source	Dependent Variable	Type III Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Corrected Model	KBM	943.469(a)	3	314.490	3.172	.028
	IP	.544(b)	3	.181	.604	.614
Intercept	KBM	32.626	1	32.626	.329	.568
	IP	.786	1	.786	2.614	.109
KELOMPOK	KBM	943.469	3	314.490	3.172	.028*
	IP	.544	3	.181	.604	.614
Error	KBM	9615.898	97	99.133		
	IP	29.155	97	.301		
Total	KBM	10560.000	101			
	IP	30.825	101			
Corrected Total	KBM	10559.366	100			
	IP	29.700	100			

* signifikan pada $p < 0.05$

Keterangan: KBM = Kemampuan Belajar Mandiri
IP = Indeks Prestasi semester

Hasil analisis menunjukkan bahwa H_0 untuk kemampuan belajar mandiri (KBM) ditolak untuk taraf signifikansi $p \leq 0,05$, yaitu pada $p = 0,028$ dengan $r^2 = 0,089$. Ini berarti, secara statistik ada perbedaan signifikan pada skor selisih kemampuan belajar mandiri antar kelompok dengan sumbangan relatif dari intervensi terhadap perbedaan yang signifikan tersebut sebesar 9%. Sedangkan, H_0 untuk prestasi belajar (IP) diterima. Hal ini berarti secara statistik tidak ada perbedaan yang cukup signifikan pada prestasi belajar antar kelompok pada penelitian ini. Untuk mengetahui lebih jauh tentang perbedaan skor antar kelompok, maka dilakukan uji F dengan analisis Scheffe.

Tabel 19. Efektivitas Intervensi Terhadap Kemampuan Belajar Mandiri Antara Kelompok Eksperimen dengan Kelompok Kontrol

Dependent Variable	(I) KELOMPOK	(J) KELOMPOK INTERVENSI	Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig.	95% Confidence Interval	
						Lower Bound	Upper Bound
KBM	Kontrol	Keteladanan	-6.76	3.415	.276	-16.48	2.95
		Keterampilan SRL	-8.86(*)	2.972	.036*	-17.32	-.40
		Gabungan Intervensi	-4.56	2.958	.501	-12.97	3.86

* signifikan pada $p \leq 0.05$

Tabel 19 di atas merangkum sekaligus analisis efektivitas intervensi terhadap kemampuan belajar mandiri dari tiga kelompok eksperimen dengan kelompok kontrol. Secara statistik, skor kemampuan belajar mandiri antara kelompok eksperimen yang menerima intervensi keteladanan dengan kelompok kontrol tidak menunjukkan perbedaan yang nyata. Demikian pula, skor kemampuan belajar mandiri antara kelompok eksperimen yang menerima gabungan intervensi keteladanan dan keterampilan SRL dengan kelompok kontrol tidak berbeda secara signifikan. Sedangkan, skor kemampuan belajar mandiri dari kelompok yang menerima

intervensi keterampilan SRL dengan kelompok kontrol tampak berbeda secara signifikan pada $p = 0,036$. Hal ini menunjukkan bahwa ada perbedaan signifikan antara skor rerata kemampuan belajar mandiri kelompok yang menerima intervensi keterampilan SRL dan kelompok kontrol. Hasil analisis ini mengindikasikan bahwa intervensi keterampilan SRL terbukti efektif untuk meningkatkan kemampuan belajar mandiri subyek penelitian.

Temuan Tambahan. Apabila kita lihat secara lebih mendalam terhadap komponen-komponen kemampuan belajar mandiri, yaitu: kebutuhan belajar, regulasi diri, otonomi diri, dan kontrol pebelajar terhadap pembelajaran, tampak bahwa ada dinamika selisih skor kemampuan belajar mandiri dari tiap komponen. Tabel 20 menyajikan skor per komponen pada tahap pretes dan postes.

Tabel 20. Rerata dan Standard Deviasi Skor, serta Jumlah Subyek Per Komponen Per Kelompok Pada Pretes – Postes

KELOMPOK		KEBUTUHAN BELAJAR		REGULASI DIRI		OTONOMI DIRI		KONTROL PEBELAJAR	
		Pretes	Postes	Pretes	Postes	Pretes	Postes	Pretes	Postes
Keteladanan	M	35.94	42.82	34.18	32.94	26.71	23.71	23.65	27.00
	SD	4.841	5.139	4.558	4.683	3.236	3.424	3.690	2.345
	N	17	17	17	17	17	17	17	17
Keterampilan SRL	M	34.64	43.76	35.39	32.06	26.73	25.91	23.12	27.00
	SD	4.547	5.739	4.703	5.111	3.185	4.186	3.199	2.817
	N	33	33	33	33	33	33	33	33
Gabungan Intervensi	M	35.21	43.71	34.35	32.32	26.26	23.85	24.06	26.12
	SD	3.208	4.700	3.884	4.139	2.885	4.120	3.676	2.868
	N	34	34	34	34	34	34	34	34
Kontrol	M	39.06	42.41	36.18	32.71	27.24	24.59	24.59	26.76
	SD	3.766	6.558	3.087	4.566	2.107	4.287	2.320	2.635
	N	17	17	17	17	17	17	17	17
Total	M	35.79	43.36	34.97	32.41	26.65	24.62	23.77	26.66
	SD	4.290	5.407	4.177	4.579	2.914	4.113	3.325	2.721
	N	101	101	101	101	101	101	101	101

Selanjutnya, Tabel 21 berikut ini menampilkan selisih skor rerata per komponen per kelompok.

Tabel 21. Rerata dan Standard Deviasi Selisih Skor, serta Jumlah Subyek Per Komponen Per Kelompok

KELOMPOK		SELISIH PRETES – POSTES			
		KEBUTUHAN BELAJAR	REGULASI DIRI	OTONOMI DIRI	KONTROL PEBELAJAR
Keteladanan	M	6.88	-1.24	-3.00	3.35
	SD	5.689	4.684	3.791	3.161
	N	17	17	17	17
Keterampilan SRL	M	9.12	-3.33	-.82	3.88
	SD	5.683	4.342	4.633	3.887
	N	33	33	33	33
Gabungan Intervensi	M	8.50	-2.03	-2.41	2.06
	SD	5.583	4.877	4.567	4.472
	N	34	34	34	34
Kontrol	M	3.35	-3.47	-2.65	2.18
	SD	5.049	4.571	4.197	2.963
	N	17	17	17	17
Total	M	7.56	-2.56	-2.03	2.89
	SD	5.837	4.633	4.430	3.888
	N	101	101	101	101

Rerata selisih skor pada Tabel 21 menunjukkan bahwa peningkatan skor pada tahap postes hanya terjadi pada komponen kebutuhan belajar dan komponen kontrol pebelajar. Sedangkan rerata komponen regulasi diri dan otonomi diri tidak mengalami peningkatan skor pada tahap postes. Selanjutnya, untuk mengetahui lebih jauh tentang makna dari selisih skor pretes dan postes dari komponen kemampuan belajar mandiri dilakukan analisis MANOVA dan hasil analisis disajikan pada Tabel 22 .

Tabel 22. Efektivitas Intervensi Terhadap Komponen Kemampuan Belajar Mandiri Antar Kelompok Penelitian

Source	Dependent Variable	Type III Sum of Squares	Df	Mean Square	F	Sig.
Corrected Model	KEBUTUHAN BEL	419.169(a)	3	139.723	4.536	.005
	REGULASI DIRI	73.234(b)	3	24.411	1.142	.336
	OTONOMI DIRI	75.884(c)	3	25.295	1.300	.279
	KONTROL PEBEL	68.052(d)	3	22.684	1.524	.213
Intercept	KEBUTUHAN BEL	4375.151	1	4375.151	142.047	.000
	REGULASI DIRI	571.584	1	571.584	26.738	.000
	OTONOMI DIRI	444.296	1	444.296	22.838	.000
	KONTROL PEBEL	741.381	1	741.381	49.810	.000
KELOMPOK	KEBUTUHAN BEL	419.169	3	139.723	4.536	.005**
	REGULASI DIRI	73.234	3	24.411	1.142	.336
	OTONOMI DIRI	75.884	3	25.295	1.300	.279
	KONTROL PEBEL	68.052	3	22.684	1.524	.213
Error	KEBUTUHAN BEL	2987.662	97	30.801		
	REGULASI DIRI	2073.598	97	21.377		
	OTONOMI DIRI	1887.027	97	19.454		
	KONTROL PEBEL	1443.750	97	14.884		
Total	KEBUTUHAN BEL	9186.000	101			
	REGULASI DIRI	2811.000	101			
	OTONOMI DIRI	2379.000	101			
	KONTROL PEBEL	2356.000	101			
Corrected Total	KEBUTUHAN BEL	3406.832	100			
	REGULASI DIRI	2146.832	100			
	OTONOMI DIRI	1962.911	100			
	KONTROL PEBEL	1511.802	100			

* signifikan pada $p \leq 0.01$

Hasil analisis menunjukkan bahwa hipotesis nihil untuk komponen kebutuhan belajar ditolak pada $p = 0,005$ dengan $r^2 = 0,123$. Ini berarti, secara statistik ada perbedaan signifikan pada skor selisih kebutuhan belajar mandiri antar kelompok dengan sumbangan relatif dari intervensi terhadap perbedaan yang signifikan tersebut sebesar 12%. Hal ini menunjukkan bahwa secara statistik ada perbedaan signifikan skor komponen kebutuhan belajar antar kelompok penelitian. Sedangkan untuk komponen lainnya tidak menunjukkan perbedaan yang signifikan skor antar kelompok penelitian. Hasil analisis tersebut menunjukkan bahwa intervensi pada penelitian ini hanya efektif untuk meningkatkan komponen kebutuhan belajar dari

subyek penelitian, tetapi tidak meningkatkan komponen lainnya. Untuk memperoleh penjelasan lebih jauh tentang perbedaan skor pada komponen kebutuhan belajar tersebut, maka tahap selanjutnya adalah melakukan uji F dengan analisis Scheffe. Berikut ini disajikan profil plot dari rerata skor komponen kebutuhan belajar dan tabel hasil uji F dari komponen kebutuhan belajar.



Keterangan: 1 = kelompok keteladanan; 2 = kelompok keterampilan SRL;
3 = kelompok gabungan intervensi; 4 = kelompok kontrol

Grafik 3. Plot Rerata Selisih Skor Kebutuhan Belajar

Selanjutnya, tabel 23 berikut ini merangkum analisis efektivitas intervensi terhadap komponen kebutuhan belajar dari ketiga kelompok eksperimen dengan kelompok kontrol.

Tabel 23. Efektivitas Intervensi Terhadap Kebutuhan Belajar Antara Kelompok Eksperimen dengan Kelompok Kontrol

Dependent Variable	(I) KELOMPOK	(J) KELOMPOK INTERVENSI	Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig.	95% Confidence Interval	
						Lower Bound	Upper Bound
KEBUTUHAN BELAJAR	Kontrol	Keteladanan	-3.53	1.904	.335	-8.95	1.89
		Keterampilan SRL	-5.77(**)	1.657	.009	-10.48	-1.05
		Gabungan Intervensi	-5.15(*)	1.649	.025	-9.84	-.46

* signifikan pada $p \leq 0.05$

** signifikan pada $p \leq 0.01$

Skor komponen kebutuhan belajar antara kelompok eksperimen yang menerima intervensi keteladanan dengan kelompok kontrol tidak menunjukkan perbedaan yang signifikan ($p = 0,335$). Namun, skor komponen kebutuhan belajar antara kelompok eksperimen yang menerima intervensi keterampilan SRL dengan kelompok kontrol ditolak pada $p = 0,009$. Hal ini berarti ada perbedaan kebutuhan belajar yang signifikan antara kelompok eksperimen yang menerima intervensi keterampilan SRL dengan kelompok kontrol. Dengan kata lain, intervensi keterampilan SRL terbukti efektif untuk meningkatkan komponen kebutuhan belajar. Demikian juga, skor kemampuan belajar mandiri dari kelompok yang menerima gabungan intervensi keteladanan dan keterampilan SRL dengan kelompok kontrol juga ditolak pada $p = 0,025$. Kondisi tersebut menunjukkan bahwa intervensi keterampilan SRL serta intervensi gabungan antara keterampilan SRL dan keteladanan ternyata juga efektif untuk meningkatkan komponen kebutuhan belajar dari subyek penelitian.

Berdasarkan uraian di bagian awal Bab Hasil Penelitian tentang gambaran karakteristik populasi penelitian dan subyek penelitian, maka dapat disimpulkan bahwa karakteristik subyek penelitian memiliki kesesuaian dengan populasi

penelitian, yaitu mahasiswa pendidikan jarak jauh di Indonesia. Beberapa karakteristik seperti usia dan status kerja justru sesuai pula dengan karakteristik mahasiswa pendidikan jarak jauh di dunia, yaitu berusia di atas 25 tahun dan cenderung sudah bekerja. Dengan demikian, hasil penelitian ini dapat diterapkan pada mahasiswa pendidikan jarak jauh di Indonesia.

BAB VII

KESIMPULAN, DISKUSI DAN SARAN

A. Kesimpulan

Secara umum, penelitian ini bertujuan untuk menguji efektivitas intervensi yang dikembangkan pada penelitian ini, yaitu keterampilan *self-regulated learning* (SRL) dan keteladanan untuk meningkatkan kemampuan belajar mandiri dan prestasi belajar mahasiswa pendidikan jarak jauh. Penelitian ini terdiri dari dua tahap. Tahap pertama adalah tahap pra eksperimen yang merupakan tahap pengembangan materi eksperimen seperti yang diuraikan pada Bab V. Tahap pra eksperimen terdiri dari beberapa langkah pengembangan materi yang diakhiri dengan pra evaluasi menggunakan metode kualitatif dengan tujuan untuk mengetahui kelayakan materi eksperimen. Tahap kedua dari penelitian ini adalah pelaksanaan eksperimen yang termasuk jenis eksperimen lapangan dan bertujuan untuk menguji hipotesis penelitian. Kesimpulan dari hasil penelitian ini adalah sebagai berikut.

1. Intervensi keterampilan SRL yang dikembangkan pada penelitian ini **terbukti efektif** untuk meningkatkan kemampuan belajar mandiri mahasiswa tahun pertama pada pendidikan jarak jauh.
2. Intervensi keteladanan yang dikembangkan pada penelitian ini **tidak terbukti efektif** untuk meningkatkan kemampuan belajar mandiri mahasiswa tahun pertama pada pendidikan jarak jauh.
3. Intervensi gabungan keteladanan dan keterampilan SRL **tidak terbukti efektif** untuk meningkatkan kemampuan belajar mandiri mahasiswa tahun pertama pada pendidikan jarak jauh.

Formatted: Bullets and Numbering

Formatted: Bullets and Numbering

4. Intervensi keteladanan dan keterampilan SRL **tidak terbukti efektif** untuk meningkatkan prestasi belajar mahasiswa tahun pertama pada pendidikan jarak jauh.
5. Lebih jauh, hasil analisis data menunjukkan bahwa peningkatan kemampuan belajar mandiri ternyata tidak terjadi pada semua komponen kemampuan belajar mandiri, namun hanya terjadi pada satu dari empat komponen kemampuan belajar mandiri. Komponen yang meningkat secara signifikan sebagai akibat intervensi keterampilan SRL hanya komponen **kebutuhan belajar**. Sedangkan tiga komponen lainnya yaitu otonomi diri, regulasi diri, dan kontrol pebelajar terhadap proses pembelajaran tidak meningkat secara signifikan.
6. Gabungan intervensi keteladanan dan keterampilan SRL ternyata **terbukti efektif** untuk meningkatkan komponen **kebutuhan belajar** mahasiswa walaupun seperti disimpulkan di atas, tidak terbukti efektif untuk meningkatkan keseluruhan komponen kemampuan belajar mandiri mahasiswa tahun pertama pada pendidikan jarak jauh.

Secara umum kesimpulan hasil penelitian ini menunjukkan bahwa sebagian dari tujuan penelitian ini terbukti. Program intervensi yang disusun dengan mengacu pada konsep teoretik *self-regulated learning* sebagai dasar keterampilan belajar dan konsep keteladanan ternyata terbukti efektif untuk meningkatkan kemampuan belajar mandiri terutama komponen kebutuhan belajar, namun tidak terbukti efektif untuk meningkatkan prestasi belajar mahasiswa pendidikan jarak jauh.

Berdasarkan kesimpulan penelitian ini, maka hasil uji tesis melalui penelitian ini dapat mempertahankan tesis yang diajukan sebagai berikut.

1. Intervensi psikologis yang pada umumnya diterapkan pada interaksi tatap muka dapat dikembangkan pada pendidikan jarak jauh, di mana orang yang diberi intervensi secara fisik berjauhan dengan pemberi intervensi.
2. Intervensi yang khusus dikembangkan berdasarkan konsep *self-regulated learning* berfungsi efektif pada mahasiswa pendidikan jarak jauh. Mahasiswa pendidikan jarak jauh yang menerapkan intervensi keterampilan *self-regulated learning* atau keterampilan regulasi diri meningkat kebutuhan belajar dan juga kemampuan belajar mandiri.
3. Figur keteladanan dapat berfungsi efektif untuk memotivasi seseorang jika disertai dengan petunjuk cara melakukan sesuatu dengan optimal.
4. Intervensi psikologis jangka pendek tidak terbukti mempengaruhi peningkatan prestasi belajar mahasiswa.

B. Diskusi

Intervensi dan Kemampuan Belajar Mandiri. Intervensi yang dikembangkan pada penelitian ini, terutama intervensi keterampilan SRL terbukti efektif untuk meningkatkan kemampuan belajar mandiri. Secara statistik, peran variabel intervensi terhadap variasi kemampuan belajar mandiri mahasiswa dalam penelitian ini adalah sekitar 9%. Dengan demikian, hasil penelitian ini menolak anggapan yang menyatakan bahwa intervensi tidak dibutuhkan untuk meningkatkan kemampuan belajar mandiri (Dittman dalam Candy, 1991). Hasil penelitian menunjukkan peningkatan kebutuhan belajar dan kemampuan belajar mandiri. Hal ini berarti menolak pendapat mahasiswa dari hasil beberapa penelitian yang menyatakan bahwa mereka tidak membutuhkan pengetahuan tentang keterampilan belajar, karena tidak menyadari bahwa mereka membutuhkan keterampilan belajar (Hofer, Yu, &

Pintrich, 1998; Purdie, Hattie, & Douglas, 1996; Vermetten, 1999). Temuan penelitian ini membuktikan bahwa intervensi dibutuhkan untuk meningkatkan kemampuan belajar mandiri mahasiswa, terutama intervensi keterampilan belajar (Bandura, 1986; Belawati, 1997; Candy, 1991; Moore, 1986; Paul, 1990; Pintrich & Groot, 1998; Stoane, 1885; Wright, 1989; Zimmerman, 1998). Temuan penelitian ini menunjukkan bahwa teori-teori psikologi dapat bermanfaat pada bidang pendidikan jarak jauh terutama untuk mengatasi masalah belajar dan meningkatkan prestasi belajar mahasiswa. Intervensi psikologis yang pada umumnya diberikan secara tatap muka ternyata juga dapat diberikan melalui jarak jauh.

Temuan pada penelitian ini memberikan sumbangan yang berkaitan dengan pengembangan disiplin Psikologi Pendidikan yang lebih khusus, yaitu bidang Psikologi Pendidikan Jarak Jauh dengan kekhususan pembahasannya adalah manusia atau individu yang terlibat pada pendidikan jarak jauh. Individu yang terlibat pada pendidikan jarak jauh memiliki karakteristik unik yang menunjukkan kesamaan dan juga perbedaan dengan individu pada pendidikan tatap muka. Oleh karena itu, penerapan disiplin Psikologi perlu mempertimbangkan dan menyesuaikan dengan kondisi individu pada pendidikan jarak jauh. Pada penelitian ini, kekhasan Psikologi Pendidikan Jarak Jauh dapat diidentifikasi dari penggunaan tiga konsep besar untuk memahami mahasiswa pendidikan jarak jauh. Ketiga konsep tersebut adalah *self-directed learning*, *self-regulated learning*, dan keteladanan (*modeling*). Penggunaan ketiga konsep tersebut dapat memperjelas kondisi psikologis mahasiswa pendidikan jarak jauh dengan lebih optimal.

Pada penelitian ini, intervensi psikologis dilakukan dengan menyesuaikan penerapan intervensi dengan kondisi pendidikan jarak jauh, yaitu dengan cara mengirim materi intervensi kepada mahasiswa dan bukan dengan memberikan

intervensi di dalam ruangan atau kelas seperti yang umumnya dilakukan pada pendidikan tatap muka. Kondisi ini sekaligus merupakan originalitas dari penelitian ini, yaitu memberikan intervensi psikologis melalui media jarak jauh.

Pada analisis lanjutan terhadap data intervensi, terutama terhadap komponen-komponen kemampuan belajar mandiri ditemukan bahwa komponen kebutuhan belajar meningkat dibandingkan komponen kemampuan belajar mandiri yang lainnya (komponen regulasi diri, otonomi diri dan kontrol pebelajar). Secara statistik, sumbangan peran intervensi terhadap peningkatan kebutuhan belajar adalah sebesar 12%. Adanya intervensi keterampilan SRL membantu mahasiswa yang tadinya kurang menyadari kebutuhan belajarnya karena belum mengetahui apa yang akan dihadapi dalam belajar di perguruan tinggi jarak jauh menjadi makin sadar akan kebutuhan belajarnya. Selain itu, meningkatnya kebutuhan belajar pada penelitian ini merupakan kondisi yang positif seperti yang dijelaskan oleh Zimmerman (1998) tentang siklus *self-regulated learning*. Menurut Zimmerman, siklus *self-regulated learning* diawali dengan tahap pemikiran awal yang pada penelitian ini dapat diidentikkan dengan adanya kesadaran akan kebutuhan belajar. Tahap pemikiran awal merupakan proses yang mempengaruhi dan keyakinan yang mengawali usaha untuk belajar dan menyusun tahapan untuk belajar. Siswa yang lebih sadar dan mengontrol proses kognitifnya cenderung lebih sukses (Zimmerman & Martinez-Pons, 1990). Dengan meningkatnya kebutuhan belajar dari kelompok eksperimen diharapkan mahasiswa semakin memiliki keyakinan diri dalam menghadapi proses belajarnya sekaligus meningkatkan kemauan belajarnya.

Peningkatan kebutuhan belajar karena intervensi juga sesuai dengan penjelasan Huit (1999) bahwa kemauan belajar didahului oleh adanya kebutuhan belajar yang merupakan aspek pertama dari subkomponen arah/petunjuk (*direction*).

Keterampilan SRL nampaknya memperkuat subkomponen arah/petunjuk. Dengan meningkatnya aspek kebutuhan belajar, maka diharapkan di tahun berikutnya aspek lain akan meningkat (yaitu aspek menyadari akan kemampuan diri, membuat pilihan belajar atau pelaksanaan kemauan, menentukan tujuan, dan membuat perencanaan belajar). Peningkatan aspek-aspek dari subkomponen arah/petunjuk diharapkan kemudian akan meningkatkan komponen regulasi diri, otonomi diri dan kontrol pembelajar terhadap pembelajaran. Kondisi tersebut akan mengarahkan mahasiswa yang pada awalnya berorientasi pada *performance goals* menjadi berorientasi pada *mastery goals* seperti yang dikemukakan oleh Franken (2002).

Selain itu, temuan yang menarik justru muncul jika intervensi keteladanan digabungkan dengan intervensi keterampilan SRL. Efektivitas intervensi keterampilan SRL ketika digabungkan dengan intervensi keteladanan masih secara signifikan meningkatkan komponen kebutuhan belajar tersebut. Namun, intervensi tersebut tidak cukup kuat untuk meningkatkan kemampuan belajar mandiri mahasiswa secara keseluruhan.

Secara lebih khusus, temuan penelitian menunjukkan bahwa keteladanan tidak terbukti berfungsi efektif untuk meningkatkan kemampuan belajar mandiri mahasiswa tahun pertama. Hal tersebut kemungkinan karena mahasiswa tahun pertama masih berada pada tahap penyesuaian, sehingga keteladanan saja tanpa arahan belum cukup untuk membantu mahasiswa meningkatkan kemampuan belajar mandiri. Di sisi lain, hasil wawancara pada pra eksperimen menunjukkan bahwa materi keteladanan dipilih oleh subyek yang tidak meregistrasi ulang karena kesulitan dana sehingga ia merasa mengalami penurunan motivasi belajar dan membutuhkan figur keteladanan. Hasil penelitian pada tahap pra eksperimen dan eksperimen kemungkinan menunjukkan bahwa peran keteladanan dalam memotivasi seseorang untuk belajar

tidak dapat secara langsung terwujud dalam bentuk perilaku namun membutuhkan waktu yang lebih lama. Peran figur keteladanan perlu digabungkan dengan intervensi keterampilan regulasi diri agar berfungsi efektif pada mahasiswa pendidikan jarak jauh untuk meningkatkan kebutuhan belajar mereka. Hal ini perlu menjadi catatan penting bahwa peran figur keteladanan dalam memotivasi seseorang tidak dapat berdiri sendiri, namun perlu diikuti dengan petunjuk cara belajar atau cara melakukan sesuatu yang praktis dan mudah dipahami oleh subyek yang diharapkan akan meniru figur keteladanan.

Selanjutnya dibahas mengenai alasan komponen lain yang tidak mengalami peningkatan skor setelah intervensi. Skor komponen otonomi diri tidak meningkat kemungkinan karena budaya Indonesia cenderung paternalistik seperti yang dibahas pada bab pendahuluan. Budaya paternalistik tersebut kemungkinan mempengaruhi sikap mahasiswa Indonesia untuk cenderung tergantung pada peran pengajar. Penelitian Ajisuksmo (1996) menemukan bahwa mahasiswa Indonesia cenderung memilih regulasi eksternal dan strategi pasif dalam proses belajar mereka. Hal ini berarti mahasiswa Indonesia cenderung memilih adanya kontrol eksternal (*external control*). Kondisi ini menjelaskan mengapa komponen otonomi diri pebelajar tidak langsung mengalami peningkatan skor setelah memperoleh intervensi. Selain itu, kondisi tersebut memperjelas kemungkinan bahwa tingkat ketergantungan mahasiswa tahun pertama pada institusi pendidikan jarak jauh di Indonesia masih sangat tinggi. Mahasiswa tidak banyak mengetahui tentang kondisi pendidikan jarak jauh dan membutuhkan bantuan institusi untuk mendukung mereka memahami tentang belajar pada pendidikan jarak jauh.

Penjelasan berdasarkan hasil penelitian Ajisuksmo diperkuat dengan penelitian kualitatif yang dilakukan oleh Beaty dan Morgan (1992). Beaty dan Morgan

menemukan adanya peran kontrol dari institusi terhadap mahasiswa tahun pertama sampai tahun kedua dalam menghadapi tuntutan belajar mereka di pendidikan jarak jauh. Pada tahun berikutnya, baru ditemukan peran kontrol oleh diri sendiri. Secara teoretik, tahapan seseorang untuk mencapai keadaan di mana dia menjadi seorang pembelajar yang mandiri adalah tahapan terakhir setelah melalui tahapan sebelumnya (Grow, 1996). Pada tahap pertama, siswa cenderung tergantung; pada tahap kedua, siswa mulai menunjukkan minat (*interested*); pada tahap ketiga, siswa mulai terlibat (*involved*); dan pada tahap terakhir, siswa mampu mandiri dalam belajar. Tahap pertama yang dikemukakan oleh Grow tersebut kemungkinan merupakan tahap pemikiran awal seperti yang dikemukakan oleh Zimmerman (1998). Penjelasan para ahli tersebut menunjukkan bahwa pada tahap pemikiran awal peran *external control* dibutuhkan untuk membantu mahasiswa tahun pertama tertarik dan kemudian terlibat pada pembelajaran pendidikan jarak jauh. Oleh karena itu, pada tahap awal ini, peran pengajar atau institusi sangat penting bagi perkembangan kemampuan belajar mandiri pada tahap selanjutnya.

Mahasiswa pendidikan jarak jauh berbeda dengan mahasiswa pendidikan tatap muka. Pada umumnya, mahasiswa pendidikan jarak jauh adalah orang dewasa dengan usia di atas 25 tahun dan sudah bekerja. Pada saat mereka memasuki pendidikan jarak jauh terjadi konflik peran antara konsep diri sebagai orang dewasa dengan konsep diri sebagai mahasiswa yang memasuki lingkungan belajar yang menuntut mereka untuk masuk ke tahap tergantung kepada kontrol di luar dirinya. Knowles, Holton III, & Swanson (1998) menjelaskan bahwa pada umumnya orang dewasa memiliki konsep diri sebagai orang yang bertanggung jawab terhadap keputusan yang mereka buat dan terhadap kehidupan mereka. Mereka mengembangkan konsep diri yang secara psikologis menunjukkan bahwa mereka ingin dilihat oleh orang lain sebagai orang

yang mandiri. Seperti yang dijelaskan pada Bab Tinjauan Pustaka, kondisi tersebut terjadi karena pada usia dewasa, secara psikologis orang dewasa dianggap telah mampu mandiri dari orang lain terutama orang tuanya (Perlmutter dan Hall, 1985). Kemandirian dianggap menjadi karakteristik sekaligus tujuan dari tugas perkembangan individu. Di sisi lain, kondisi ini menjadi berbeda ketika orang dewasa memasuki aktivitas pembelajaran seperti yang dikemukakan oleh Moore (1986), yaitu orang dewasa yang mandiri dalam kehidupan namun tidak mandiri dalam belajar. Mereka kembali pada keadaan yang terkondisi (*conditioning*) yang pernah mereka alami sebelumnya di bangku sekolah, yaitu kondisi sebagai individu yang tergantung pada pengajar. Kondisi ini membuat konflik psikologis yang mungkin disadari atau tidak disadari oleh orang dewasa dan kemungkinan menjadi alasan yang menyebabkan komponen regulasi diri dan kontrol pebelajar belum mengalami peningkatan. Pada kondisi yang sebenarnya penuh konflik psikologis yang seringkali tidak disadari inilah peran institusi sangat besar untuk membantu orang dewasa mengatasi konflik tersebut pada masa-masa awal belajar di perguruan tinggi.

Berdasarkan pembahasan di atas, maka dapat disimpulkan bahwa komponen otonomi diri pada penelitian ini belum menunjukkan peningkatan skor karena beberapa kemungkinan, yaitu: (1) adanya budaya paternalistik yang cenderung mengkondisikan mahasiswa untuk memilih adanya kontrol eksternal; (2) tahun pertama bagi mahasiswa adalah pada tahap pemikiran awal, dimana peran kontrol eksternal diperlukan untuk membantu penyesuaian diri memasuki tahap berikutnya yaitu mengembangkan kemampuan belajar mandiri di perguruan tinggi jarak jauh; (3) tahun pertama merupakan tahun penyesuaian diri yang memerlukan peran institusi membantu mahasiswa mengatasi konflik peran agar mampu menjadi pebelajar yang mandiri.

Komponen lainnya, yaitu regulasi diri dan kontrol pebelajar terhadap pembelajaran juga belum terbukti efektif dalam meningkatkan kemampuan belajar mandiri. Kondisi tersebut kemungkinan karena kedua komponen tersebut berhubungan dengan keterampilan belajar yang membutuhkan waktu lebih lama untuk terbentuk perilaku baru. Namun, dengan meningkatnya kebutuhan belajar karena intervensi, maka kedua komponen tersebut dapat diharapkan akan meningkat di tahun berikutnya.

Intervensi dan Prestasi Belajar. Intervensi yang dikembangkan pada penelitian ini tidak terbukti dapat meningkatkan prestasi belajar mahasiswa pendidikan jarak jauh. Markum (1998) menjelaskan bahwa menurut teori *causal attributional* dari Weiner, ada empat faktor yang mempengaruhi keberhasilan atau kegagalan seseorang, yaitu: kemampuan, besarnya usaha, sulitnya tugas dan keberuntungan. Keempat faktor tersebut dapat dikelompokkan menjadi faktor internal dan faktor eksternal. Penjelasan ini menunjukkan banyaknya faktor yang mempengaruhi prestasi belajar mahasiswa. Hasil penelitian ini menunjukkan bahwa pengaruh intervensi terhadap peningkatan kemampuan belajar mandiri adalah sekitar 9%. Sedangkan hasil penelitian Darmayanti (1993) dan Islam (2000) menunjukkan bahwa kemampuan belajar mandiri hanya mempengaruhi prestasi belajar sekitar 6% – 16%. Selain itu, intervensi yang diberikan pada penelitian ini merupakan intervensi jangka pendek, sedangkan di sisi lain masa penyesuaian mahasiswa tahun pertama pada pendidikan jarak jauh belum berakhir. Tahun pertama masih merupakan tahun penyesuaian bagi mahasiswa. Mahasiswa masih belum mengetahui cara yang tepat untuk belajar pada pendidikan jarak jauh, sehingga mereka belum dapat mencapai prestasi belajar yang optimal. Berbagai kondisi seperti yang dijelaskan ini

menunjukkan kecilnya pengaruh intervensi untuk jangka pendek terhadap prestasi belajar.

Seperti yang dikemukakan oleh Pressley dan Woloshyn (dalam Hofer, Yu, & Pintrich, 1998), pemberian intervensi perlu memberi kesempatan untuk menggunakan strategi tersebut dengan efektif. Pada kondisi ini, nampaknya pemberian intervensi perlu dilakukan secara bertahap untuk dapat meningkatkan prestasi belajar mahasiswa. Intervensi terhadap prestasi belajar perlu dipertimbangkan untuk dilanjutkan menjadi intervensi jangka panjang secara bertahap seperti yang disarankan oleh Grow (1996) agar dapat mempengaruhi prestasi belajar. Kondisi ini didasarkan pada temuan penelitian yang menunjukkan adanya peningkatan kebutuhan belajar dari mahasiswa yang menerima intervensi dibandingkan dengan mahasiswa yang tidak menerima intervensi. Dengan bertambahnya kemampuan belajar mandiri karena intervensi yang diberikan pada tahun pertama, maka diharapkan tahun berikutnya mahasiswa yang menerima intervensi pada tahun pertama akan lebih dapat menyesuaikan diri dengan lingkungan belajar jarak jauh dan mampu meningkatkan prestasi belajar mereka dibandingkan dengan mereka yang tidak menerima intervensi.

Kurangnya peran intervensi terhadap peningkatan prestasi belajar mahasiswa kemungkinan juga dapat dijelaskan dari komponen otonomi diri yang juga belum meningkat seperti yang dijelaskan pada bagian sebelumnya. Menurut Beaty dan Morgan (1992) peran kontrol pada mahasiswa tahun pertama adalah pada sistem dan institusi. Hal ini menunjukkan bahwa mahasiswa memerlukan bimbingan dari pihak yang mereka anggap sebagai *external educator* untuk mengontrol proses belajar mereka. Implikasi dari kondisi tersebut adalah pentingnya peran institusi untuk memberikan bimbingan di tahun-tahun pertama mahasiswa pendidikan jarak jauh.

Hal lain yang kemungkinan dapat menjelaskan tidak meningkatnya prestasi belajar adalah hasil penelitian Vermetten (1999). Hasil penelitian Vermetten menunjukkan bahwa mahasiswa yang mengikuti *Student Oriented Education* (SOE), yaitu semacam program orientasi belajar di tahun pertama, menyelesaikan program belajarnya lebih cepat dibandingkan dengan mereka yang tidak mengikuti program tersebut. Walaupun juga tidak menemukan perbedaan prestasi belajar antara kelompok eksperimen dengan kelompok kontrol, namun hasil penelitian Vermetten sesuai dengan hasil penelitian ini yang menunjukkan bahwa intervensi membantu mahasiswa untuk lebih persisten dalam belajarnya. Tingkat partisipasi kelompok eksperimen yang tinggi untuk melakukan registrasi kembali pada semester berikutnya kemungkinan dapat dijadikan petunjuk bahwa walaupun intervensi kurang berperan untuk meningkatkan prestasi belajar, namun subyek penelitian menunjukkan usaha untuk lebih persisten dibandingkan dengan kelompok kontrol. Penelitian Belawati (1995) mengindikasikan bahwa mahasiswa yang lebih disiplin melakukan registrasi ulang cenderung persisten sampai akhir semester dan mereka juga cenderung memperoleh nilai akhir semester yang lebih tinggi. Persistensi mahasiswa diharapkan merupakan langkah awal untuk meningkatkan prestasi belajar mereka pada semester berikutnya.

Keterbatasan Penelitian. Sebelum diajukan saran-saran bagi peneliti-peneliti berikutnya dibahas terlebih dahulu mengenai keterbatasan dari penelitian ini yang perlu menjadi pertimbangan, yaitu:

1. Penelitian ini adalah penelitian untuk pengembangan teori Psikologi Pendidikan yang diterapkan pada pendidikan jarak jauh. Seperti yang dijelaskan pada Bab Metode Penelitian, penelitian ini adalah penelitian

- eksperimen lapangan (*field experiment*) dengan variasi pemberian intervensi yang berupa materi eksperimen dan kuesioner melalui pengiriman surat atau pos. Metode pengumpulan data melalui surat atau pos merupakan salah satu keterbatasan dari penelitian ini, karena kontrol terhadap tingkat pengembalian kuesioner kurang dapat dilakukan secara maksimal.
2. Keterbatasan lainnya adalah tidak adanya kontrol terhadap matakuliah yang diambil mahasiswa pada penelitian ini. Prestasi belajar cenderung dilihat dari indeks prestasi per semester yang melibatkan sejumlah matakuliah. Peneliti juga tidak dapat mengontrol jumlah matakuliah yang diambil oleh subyek penelitian.
 3. Pada penelitian ini tidak ada kontrol terhadap variabel dari institusi, seperti pelayanan administrasi/akademik dari institusi yang kemungkinan berpengaruh terhadap prestasi belajar. Sebagai contoh, keterlambatan pengiriman nilai hasil ujian kepada mahasiswa akan dapat mengurangi motivasi mahasiswa untuk meregistrasi ulang dan untuk belajar. Contoh lain adalah modul yang tidak bisa diperoleh mahasiswa karena adanya revisi modul atau terlambatnya pengiriman modul ke daerah. Pada penelitian berikutnya, diharapkan keterbatasan penelitian ini dapat diperbaiki melalui perbaikan terhadap pelayanan kepada mahasiswa maupun melalui kontrol secara statistik pada rancangan analisis data.
 4. Penelitian ini merupakan penelitian intervensi jangka pendek (sekitar 4 bulan) dan kemungkinan jangka waktu penelitian merupakan salah satu keterbatasan penelitian dalam meningkatkan prestasi belajar.

C. Saran

Berdasarkan diskusi dan keterbatasan penelitian, maka diajukan beberapa saran teoritis untuk penelitian berikutnya dan saran praktis untuk pengembangan diri mahasiswa yang belajar pada institusi pendidikan jarak jauh dan pada berbagai bidang di Indonesia sebagai berikut.

Saran Teoretis. Berdasarkan hasil penelitian, berikut ini dikemukakan saran teoretis sebagai berikut

1. Penelitian ini hanya melibatkan satu program studi pada institusi pendidikan jarak jauh, karena dilakukan dalam rangka uji model teoretik (menguji posisi teoretik yang diajukan peneliti). Penelitian ini disarankan untuk dilakukan pada program studi lain sebagai pembanding dan diharapkan melalui meta analisis dapat diteliti validitas eksternalnya.
2. Untuk penelitian lebih lanjut disarankan penelitian jangka panjang. Data mahasiswa tahun pertama pada penelitian ini dapat terus diperhatikan dan diteliti lebih lanjut pada saat mereka memasuki tahun berikutnya. Jika memungkinkan sampai mereka menyelesaikan masa belajar pada pendidikan jarak jauh.
3. Penelitian keterampilan *self-regulated learning* pada penelitian ini dapat dilanjutkan dengan penelitian pengembangan materi intervensi pada komponen lain seperti keterampilan memproses materi belajar, keterampilan mengelola stres pada masa belajar dan berbagai keterampilan metakognitif lainnya.
4. Penelitian keteladanan pada penelitian ini dapat dilanjutkan dengan meneliti peran figur keteladanan dari figur orang yang terkenal atau dikenal oleh masyarakat luas. Peran figur keteladanan orang yang terkenal kemungkinan lebih berpengaruh dibandingkan dengan figur yang kurang dikenal oleh mahasiswa.

Saran Praktis. Hasil penelitian ini juga memberikan implikasi penerapan hasil penelitian dalam kehidupan sehari-hari sebagai berikut.

Formatted: Bullets and Numbering

1. Berdasarkan pembahasan pada sesi diskusi, peran institusi dibutuhkan pada tahun pertama untuk membantu mahasiswa melalui masa transisi dari tahap ketergantungan menjadi tahap minat atau ketertarikan pada kegiatan pembelajaran jarak jauh, yang kemudian membantu mereka untuk semakin terlibat dan selanjutnya mengembangkan kemampuan belajar mandiri seperti yang dikemukakan oleh Grow (1996).
2. Bagi institusi pendidikan jarak jauh, hasil penelitian ini merupakan sumbangan pemikiran ilmu Psikologi untuk merancang berbagai kegiatan orientasi belajar mahasiswa tahun pertama dan kegiatan bantuan belajar di tahun berikutnya. Hasil penelitian ini dapat diperkaya dengan berbagai intervensi lain yang menggunakan prinsip-prinsip psikologis untuk meningkatkan prestasi belajar mahasiswa. Sebagai contoh, intervensi keterampilan belajar yang dikembangkan pada penelitian ini dapat diperkaya dengan sesi latihan. Materi intervensi lain yang dapat diberikan kepada mahasiswa untuk memperkuat efektivitas intervensi antara lain adalah intervensi keterampilan memproses materi ajar untuk berbagai bidang keilmuan.
3. Dengan semakin berkembangnya teknologi, maka intervensi yang dikembangkan pada penelitian ini dapat diadopsi oleh institusi jarak jauh untuk dikembangkan melalui teknologi jaringan Internet. Dengan demikian, mahasiswa yang dapat mengakses bantuan belajar seperti intervensi pada penelitian ini menjadi lebih banyak.
4. Bagi mereka yang bergerak di bidang pemberdayaan masyarakat yang pada umumnya melibatkan individu dewasa, maka materi penelitian ini dapat

digunakan untuk pelatihan peningkatan kemandirian karena kemampuan belajar mandiri merupakan salah satu langkah meningkatkan kualitas kemandirian individu. Penggunaan materi ini untuk pemberdayaan masyarakat dapat dikombinasi melalui pendidikan jarak jauh, karena pendidikan jarak jauh merupakan pendidikan massal yang memungkinkan pengembangan sumber daya manusia dalam jumlah besar serta mampu menjangkau sasaran pendidikan di Indonesia yang tersebar di berbagai pulau.

DAFTAR SINGKATAN

ADPU. Singkatan dari Administrasi Publik yang merupakan salah satu program studi yang ditawarkan di Universitas Terbuka.

ANOVA. Singkatan dari *Analysis of Variance*.

BAAKRENSI UT. Singkatan dari Biro Administrasi Akademik dan Perencanaan Sistem Universitas Terbuka.

CERDAS. Adalah tema intervensi keterampilan *Self-Regulated Learning* yang dikembangkan pada penelitian ini, dan merupakan singkatan dari Cerdik, Efektif, Realistik, Dapat dicapai, Akurat, Spesifik.

GBPP. Singkatan dari Garis Besar Program Pengajaran.

IP. Singkatan dari Indeks Prestasi per semester.

IPK. Singkatan dari Indeks Prestasi Kumulatif.

MANOVA. Singkatan dari *Multivariate Analysis of Variance*.

MURDER. Adalah tema yang digunakan oleh Hythecker dan kawan-kawan (dalam Ajiuksmo, 1996) untuk menjelaskan strategi belajar yang diusulkan dengan tujuan agar mudah diingat, yaitu: *Mood, Understand, Recall, Detect, Elaborate, Review*.

OCLI. Singkatan dari *Oddis's Continuing Learning Inventory* yang dikembangkan oleh Oddi pada tahun 1984. OCLI adalah instrumen yang mengukur kemampuan belajar mandiri.

Pelma. Singkatan dari Pelayanan Mahasiswa yang merupakan unit yang memberikan pelayanan kepada mahasiswa di Universitas Terbuka.

PJJ. Singkatan dari Pendidikan Jarak Jauh.

PS. Singkatan dari Program Studi.

QS. Singkatan dari Qur'an Seluler yang merupakan program pemahaman Al Qur'an melalui seluler. Program ini dikembangkan oleh AaGym dan Craig Andrew Abdurrohman Owensby.

SDL. Singkatan dari *Self-Directed Learning* atau belajar mandiri.

SDLRS. Singkatan dari *Self-Directed Learning Readiness Scale* yang dikembangkan oleh Guglielmino pada tahun 1978. SDLRS adalah instrumen yang digunakan pada penelitian ini untuk mengukur kemampuan belajar mandiri.

SDM. Singkatan dari Sumber Daya Manusia.

SISDIKNAS. Singkatan dari Sistem Pendidikan Nasional.

SMART. Adalah istilah yang dikembangkan oleh Andersen (1995) untuk menjelaskan tentang cara menyusun tujuan yang ingin dicapai, yaitu: *Specific, Measurable, Attainable, Realistic, Time (deadlines)*.

SRL. Singkatan dari *Self-Regulated Learning*.

SOE. Singkatan dari *Student Oriented Education* yang merupakan semacam program orientasi belajar bagi mahasiswa tahun pertama. Program ini digunakan Vermetten (1999) dalam penelitiannya.

TAP. Singkatan dari Tugas Akhir Program yang diterapkan di Universitas Terbuka.

TM. Singkatan dari Tugas Mandiri yang merupakan tugas yang diberikan kepada mahasiswa untuk dikerjakan secara mandiri.

UT. Singkatan dari Universitas Terbuka yang merupakan universitas yang menerapkan program pendidikan jarak jauh di Indonesia.

UAS. Singkatan dari Ujian Akhir Semester yang diterapkan di Universitas Terbuka.

UPBJJ. Singkatan dari Unit Program Belajar Jarak Jauh yang merupakan perwakilan Universitas Terbuka di berbagai daerah terutama ibukota provinsi

DAFTAR PUSTAKA

- Ainley, M., Hidi, S., & Berndorff, D. (2002). Interest, learning, and the psychological processes that mediate their relationship. *Journal of Educational Psychology*, 94 (3), 545-561.
- Ajisuksmo, C. R. P. (1996). *Self-regulated learning in Indonesian higher education*. Doctoral thesis, Tilburg University. Jakarta: Atma Jaya Research Centre.
- Andersen, R. (1995). *Getting ahead: Career skills that work for everyone*. New York: McGraw-Hill, Inc.
- Anderson, L. & Krathwohl, D. (2001). *A Taxonomy for Learning, Teaching and Assessing: A Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives*. New York: Longman.
- Andriani, Durri., & kawan-kawan. (2003). Kemandirian mahasiswa & lulusan perguruan tinggi tatap muka & jarak jauh. (Laporan Penelitian), Universitas Terbuka: Pusat Studi Indonesia, Lembaga Penelitian.
- Azwar, Saifuddin. (2003). *Penyusunan skala psikologi*. Yogyakarta: Pustaka Pelajar.
- Bagnall, R. G. (1989). Educational distance from the perspective of self-direction: An analysis. *Open Learning*, 4 (1), 21-26.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall, Inc.
- Belawati, Tian. (1995). *Increasing persistence in Indonesian post-secondary distance education*. Disertasi yang tidak dipublikasikan, University of British Columbia, Vancouver, BC.
- , (1997). Understanding and increasing student persistence in distance education: A case of Indonesia. *Jurnal Studi Indonesia*, 7 (1), 29-46.
- , (2000). *Prinsip-prinsip pengelolaan pendidikan terbuka dan jarak jauh*. Jakarta. Pusat Antar Universitas, Universitas Terbuka.
- Belawati, Tian., & kawan-kawan. (Eds.). (1999). *Pendidikan terbuka dan jarak jauh*. Jakarta: Universitas Terbuka.
- Bonham, L. A. (1989a). Self-directed orientation toward learning: A learning style? Dalam H. B. Long, & Associates. *Self-directed learning: Emerging theory and practice*. Oklahoma: Oklahoma Research Center for Continuing Professional and Higher Education of the University of Oklahoma.

- , (1989b). Guglielmino's Self-Directed Learning Readiness Scale: What does it measure? *Adult Education Quarterly*, 41 (2), 92-99.
- Braaksma, M. A. H., Rijlaarsdam, G., & Bergh, H. (2002). Observational learning and effects of model-observer similarity. *Journal of Educational Psychology*, 94 (2), 405-415.
- Candy, P. C. (1991). *Self-direction for lifelong learning: A comprehensive guide to theory and practice*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Christensen, L. B. (2001). *Experimental Methodology* (8th ed). Boston: Allyn & Bacon.
- Cuyjet, M. J., & Rode, D. L. (1987). Follow-up of orientation contacts: Effects on freshman environmental satisfaction. *Journal of College Student Personnel*, 21-27.
- Darmayanti, Tri. (1993). *Readiness for self-directed learning and achievement of the students of Universitas Terbuka (The Indonesian Open Learning University)*. Tesis master yang tidak dipublikasikan, University of Victoria, Victoria, BC.
- , (2001). Self-Directed Learning Readiness Scale: Adaptasi instrumen penelitian belajar mandiri. *Jurnal Pendidikan Terbuka dan Jarak Jauh*, 2 (2), 126 - 136.
- , (2002). Kemauan belajar (*learning volition*) mahasiswa pendidikan jarak jauh: Studi kasus di Universitas Terbuka. *Jurnal Pendidikan Terbuka dan Jarak Jauh*, 3 (1), 89-104.
- Darmayanti, Tri., & Belawati, Tian. (2002). *Kemauan belajar (learning volition) mahasiswa pendidikan jarak jauh: Studi kasus di Universitas Terbuka*. Laporan Penelitian yang tidak dipublikasikan. Jakarta: Universitas Terbuka, Lembaga Penelitian.
- Darmayanti, Tri., Dewiki, Santi., & Priadnyana, Ida Ketut. (2000). *Pengembangan prototipe panduan belajar mandiri bagi mahasiswa Universitas Terbuka*. Laporan yang tidak dipublikasikan. Jakarta: Universitas Terbuka, Lembaga Penelitian.
- DePorter, B., & Hernacki, M. (1992). *Quantum Learning: Membiasakan belajar nyaman dan menyenangkan*. Terjemahan, Penerjemah Abdurrahman. A. Bandung: Penerbit Kaifa.
- Dublin, L. (2000). How to plan for technology-based training. Dalam G. M. Piskurich., P. Beckschi., & B. Hall. *The ASTD handbook of training design and delivery: A comprehensive guide to creating and delivering training programs – instructor-led, computer-based, or self-directed*. New York, McGraw-Hill Companies, Inc.

- Elliot, S. N., Kratochwill, T. R., Littlefield, J., & Travers, J. F. (2000). *Educational psychology: Effective teaching, effective learning* (3rd ed.). Boston: McGraw-Hill Companies Inc.
- Faisal, Sanapiah. (1989). *Format-format penelitian sosial*. Jakarta: PT RajaGrafindo Persada.
- Franken, R. E. (2002). *Human Motivation* (5th ed.). Belmont: Wadsworth/Thompson Learning.
- Gage, N. L., & Berliner, D. C. (1988). *Educational psychology* (4th ed.). Boston: Houghton Mifflin Company.
- Gallup, D. A., & Beauchemin, K. V. (2000). On-the-job-training. Dalam G. M. Piskurich., P. Beckschi., & B. Hall. *The ASTD handbook of training design and delivery: A comprehensive guide to creating and delivering training programs – instructor-led, computer-based, or self-directed*. New York: McGraw-Hill Companies, Inc.
- Garry, R., & Kingsley, H. L. (1970). *The nature and conditions of learning* (3rd ed.) Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice Hall, Inc.
- Good, T. L., & Brophy, J. E. (1990). *Educational Psychology: A realistic approach*. Fourth Ed. New York: Longman.
- Grow, G. O. (1991). Teaching learners to be self-directed. *Adult Education Quarterly*, 41 (3), 125-149.
- , (1996). Teaching learners to be self-directed. *Adult Education Quarterly*, 41 (3), 125-149. Dibuka pada 21 Maret 2003, dari [URL: <http://www.longleaf.net/ggrow>]
- Guglielmino, L. M. (1978). Development of the self-directed learning readiness scale (Doctoral dissertation University of Georgia, 1977). *Dissertation Abstracts International*, 38, 6467-A.
- Guglielmino, L. M., & Guglielmino, P. J. (1991). *Expanding your readiness for self-directed learning*. Don Mills, Ontario: Organization Design and Development Inc.
- Guglielmino, L. M., Guglielmino, P. J., & Durr. (2000). Learning contracts: A learning technique and a developmental process. Dalam G. M. Piskurich., P. Beckschi., & B. Hall. *The ASTD handbook of training design and delivery: A comprehensive guide to creating and delivering training programs – instructor-led, computer-based, or self-directed*. New York, McGraw-Hill Companies, Inc.
- Hall, C. S., & Lindzey, G. (1970). *Theories of personality* (2nd ed). New York: John Wiley & Sons, Inc.

- Hammond, M., & Collins, R. (1991). *Self-directed learning: Critical practice*. London: Kogan Page Limited.
- Harackiewicz, J. M., Barron, K. E., Tauer, J. M., & Elliot, A. J. (2002). Predicting success in college: A longitudinal study of achievement goals and ability measures as predictors of interest and performance from freshman year through graduation. *Journal of Educational Psychology*, 94 (3), 562-575.
- Hargis, J. (2000). The self-regulated learner advantage: Learning science on the internet. *Electronic Journal of Science Education*, 4 (4). Dibuka pada 8 Nopember 2003, dari [URL: <http://unr.edu/homepage/crowther/ejse/ejsev4n4.html>].
- Haryono, Anung. (2001). Belajar mandiri: Konsep dan penerapannya dalam system pendidikan dan pelatihan terbuka/jarak jauh. *Jurnal Pendidikan Terbuka dan Jarak Jauh*, 2 (2), 137 - 161.
- Hector-Taylor, M., & Bonsall, M. (1993). *Successful study: A practical way to get a good degree*. Sheffield-England: The Hallamshire Press.
- Herman, H. (Ed.). (1982). *The design of self-directed learning: A handbook for teachers and administrators*. Toronto: Dept. of Adult Education, The Ontario Institute for Studies in Education.
- Hiemstra, R. (1998). *Self-advocacy and self-directed learning: A potential confluence for enhanced personal empowerment*. Makalah yang dipresentasikan di SUNY Empire State College Conference, Rochester, New York. Dibuka pada 12 September 2003, dari [URL: <http://home.twcnny.rr.com/hiemstra/advocacy.html>]
- Hiemstra, R., & Brockett, R. G. (1994). From behaviorism to humanism: Incorporating self-direction in learning concepts into the instructional design process. In H. B. Long & Associates. *New ideas about self-directed learning*. Norman, OK: Oklahoma Research Center for Continuing Professional and Higher Education, University of Oklahoma, 1994. Dibuka pada 21 Maret 2003, dari [URL: <http://home.twcnny.rr.com/hiemstra/montreal.html>]
- Hiola, Y., & Moss, D. (1990). Characteristics of distance learners at the Universitas Terbuka (Open University) Indonesia. *Distance Education*, 11 (1), 116 - 124.
- Hofer, B. K., Yu, S. L., & Pintrich, P. R. (1998). Teaching college students to be self-regulated learners. Dalam D. H. Schunk., & Zimmerman, B. J. (Eds.). *Self-regulated learning: From teaching to self-reflective practice*. New York: The Guilford Press.
- Huitt, W. (1996). *The mind*. Educational Psychology Interactive. Valdosta, GA: Valdosta State University. Dibuka pada 30 Maret 2001, dari [URL: <http://chiron.valdosta.edu/whuitt/champion.mind.html>]

- , (1999). *Conation as an important factor of mind*. Dibuka pada 30 Maret 2001, dari [URL: <http://chiron.valdosta.edu/whuitt/col/regsys/conation.html>].
- Hurlock, E. B. (1974). *Personality development*. New Delhi: Tata McGraw-Hill Publishing Company Ltd.
- Indrawati, Endang. (1993). *Attrition and completion rates at Universitas Terbuka Indonesia*. Tesis master yang tidak dipublikasikan, University of Victoria, Victoria, BC.
- Islam, Samsul. (2000). *Prestasi belajar, kesiapan belajar mandiri dan konsep diri mahasiswa pada sistem pendidikan terbuka dan jarak jauh: Suatu studi korelasional di Universitas Terbuka (1997)*. Tesis yang tidak diterbitkan. Jakarta: Program Pascasarjana Universitas Negeri Jakarta.
- Jarvis, P. (1990). Self-directed learning and theory of adult education. Dalam H. B. Long, & Associates. *Advances in research and practice in self-directed learning*. Oklahoma: Oklahoma Research Center for Continuing Professional and Higher Education of the University of Oklahoma.
- Julaeha, Siti. (2002). Memahami gaya dan strategi belajar mahasiswa. *Jurnal Pendidikan Terbuka dan Jarak Jauh*, 3 (2), 1 - 15.
- Kadarko, Wahyuni. (2000). Kemampuan belajar mandiri dan faktor-faktor psikososial yang mempengaruhinya: Kasus Universitas Terbuka. *Jurnal Pendidikan Terbuka dan Jarak Jauh vol. 1 (1)*.
- Kanfer, F. H., & Goldstein, A. P. (1980). *Helping people change* (2nd ed). New York: Pergamon Press Inc.
- Kasworm, C. (1992). *The development of adult learner autonomy and self-directedness in distance education*. Dalam Conference Abstracts: Distance education for the twenty-first century. Konferensi yang diadakan pada The meeting of the International Council for Distance Education, Nonthaburi-Thailand.
- Keegan, D. (1986, 1990). *Foundations of distance education* (2nd ed). London: Routledge.
- Keegan, D. (Ed). 1993. *The foundations of distance education*. London: Croom Helm.
- Kerlinger, F. N., & Lee, H. B. (2000). *Foundations of behavioral research* (4th ed). Singapore: Thomson Learning, Inc.
- Kirkpatrick, D. L. (2000). Evaluating training programs: The four levels. Dalam G. M. Piskurich, P. Beckschi, & B. Hall. *The ASTD handbook of training design and delivery: A comprehensive guide to creating and delivering training programs – instructor-led, computer-based, or self-directed*. New York: McGraw-Hill Companies, Inc.

- Kitsantas, A., Zimmerman, B. J., & Cleary, T. (2000). The role of observation and emulation in the development of athletic self-regulation. *Journal of Educational Psychology*, 92 (4), 811-817.
- Kivinen, K. (1997a). *Motivation*. Tampere, Finland: University of Tampere. Dibuka pada 21 Maret 2003, dari [URL: <http://www.uta.fi/~kk16628/motiva.html>].
- (1997b). *Volitional processes and strategies*. Tampere, Finland: University of Tampere. Dibuka pada 21 Maret 2003, dari [URL: <http://www.uta.fi/~kk16628/academ.html>].
- Knowles, M. S. (1975). *Self-directed learning: A guide for learners and teachers*. Chicago: Follett Publishing Company.
- Knowles, M. S., Holton III, E. E., & Swanson, R. A. (1998). *The adult learner* (5th ed). Houston, Texas: Gulf Publishing Company.
- Kompas. (2002). Pendidikan di Indonesia gagal membangun akhlak bangsa. *Kompas*. 26 Desember 2002.
- Kompas. (2002). Refleksi akhir tahun Nurcholish Madjid: Bangsa Indonesia perlu legitimasi keteladanan. *Kompas*, 30 Desember 2002, h. 1.
- Kuntowijoyo. (1987). *Budaya dan masyarakat*. Yogyakarta: PT. Tiara Wacana Yogya.
- Liebert, R. M., & Liebert, L. L. (1995). *Science and behavior: An introduction to methods of psychological research* (4th ed.). New Jersey: Prentice-Hall, Inc.
- Lindgren, H. C. (1969). *The psychology of college success: A dynamic approach*. New York: John Wiley & Sons, Inc.
- Lockwood, F., & Gooley, A. (Eds.). (2001). *Innovation in open & distance learning: Successful development of online and web-based learning*. London: Kogan Page Limited.
- Long, D. (1990). *Learner managed learning*. London: Kogan Page Limited.
- Long, H. B. (1989). Self-directed learning: Emerging theory & practice. In H. B. Long, & Associates. *Self-directed learning: Emerging theory & practice*. Oklahoma: Oklahoma Research Center for Continuing Professional and Higher Education of the University of Oklahoma.
- (1990). Psychological control in self-directed learning. *International Journal of Lifelong Education*, 9 (4), 331-338.
- (1991). College students' self-directed learning readiness and educational achievement. In H. B. Long, & Associates. *Self-directed learning: Emerging theory & practice*. Oklahoma: Oklahoma Research Center for Continuing Professional and Higher Education of the University of Oklahoma.

- Losh, S. C. (2001). *Methods of educational research*. Dibuka pada 6 Nopember 2004, dari [URL: <http://edf5481-01.fa02.fsu.edu/Exam1Guide.html>].
- Lubis, Mochtar. (1993). *Budaya, masyarakat dan manusia Indonesia*. Jakarta: Yayasan Obor Indonesia.
- (2001). *Manusia Indonesia*. Jakarta: Yayasan Obor Indonesia.
- Macan, T. H., Shahani, C., Dipboye, R. L., & Phillips, A. P. (1990). College students' time management: Correlations with academic performance and stress. *Journal of Educational Psychology*, 82 (4), 760-768.
- Markum, Enoch. (1998). *Sifat sumber daya manusia Indonesia pemunjang pembangunan: Suatu studi tentang prasyarat sifat, latar belakang keluarga dan sekolah dari individu berprestasi tinggi*. (Disertasi yang tidak dipublikasikan), Program Pasca Sarjana: Universitas Indonesia.
- Meichenbaum, D. (1977). *Cognitive-behavior modification*. New York: Plenum.
- Milton, K. (1998). *Self-direction and learner control: The successful distance learner* (Arizona State University EMC703). Dibuka pada 21 Maret 2003, dari <http://seamonkey.ed.asu.edu/~winograd/emc703A/6/milton6.html>
- Mintzberg, H., & Quinn, J. B. (1991). *The strategy process: Concepts, contexts, cases*. (2nd ed.). New Jersey: Prentice-Hall, Inc.
- Montgomery, D. C. (1991). *Design and analysis of experiments* (3rd ed). New York: John Wiley & Sons.
- Moore, M. (1983). *Self-directed learning and distance educations*. ZIPP Papiere 48. Fern Universitat. Hagen (West Germany). ERIC Document Reproduction Service No. ED 265 825).
- (1986). Self-directed learning and distance education. *Journal of distance education*, 1(1). 7-24.
- (1990). Recent contribution to the theory of distance education. *Open Learning*, 5 (3). 10-15.
- Moore, M. G., & Kearsley, G. (1996). *Distance education: A systems view*. Belmont, California: Wadsworth Publishing Company.
- Nugroho. (2003). *Model peningkatan self regulated learning: Studi tentang keterkaitan antara proses pembelajaran konstruktivisme, kecerdasan emosional, berpikir kreatif dan berpikir kritis serta self regulated learning pada siswa sekolah menengah umum favorit di kota Semarang*. (Disertasi yang tidak dipublikasikan). Program Doktor Psikologi: Universitas Indonesia.

- Padmo, Dewi., & Priyadi, Benny. (1999). Media dalam pendidikan terbuka dan jarak jauh. Dalam Tian Belawati. (Eds). *Pendidikan terbuka dan jarak jauh*. Jakarta: Universitas Terbuka.
- Panduan belajar mandiri mahasiswa Universitas Terbuka*. (1994). Jakarta: Universitas Terbuka.
- Panjimas. (2002). Terobosan sang mantan pendeta. *Panjimas*, 03/1. h. 58-61.
- Pannen, Paulina., & kawan-kawan. (1999). *Cakrawala Pendidikan*. Jakarta: Universitas Terbuka.
- Patton, M. Q. (1987). *How to use qualitative methods in evaluation*. California: Sage Publications.
- Paul, Ross. (1990). Towards a new measure of success: Developing independent learners. *Open Learning*, 5 (1), 31-38.
- Perlmutter, M., & Hall, E. (1985). *Adult development and aging*. New York: John Wiley & Sons.
- Peverly, S. T., Brobst, K. E., Graham, M., & Shaw, R. (2003). College adults are not good at self-regulation: A study on the relationship of self-regulation, note taking, and test taking. *Journal of Educational Psychology* 95 (2), 335-346.
- Piskurich, G. M. (2000). Make it easier for them to learn on their own: instructional design for technology-based, self-instructional application. Dalam G. M. Piskurich., P. Beckschi., & B. Hall. *The ASTD handbook of training design and delivery: A comprehensive guide to creating and delivering training programs – instructor-led, computer-based, or self-directed*. New York, McGraw-Hill Companies, Inc.
- Piskurich, G. M., Beckschi, P., & Hall, B. (2000). *The ASTD handbook of training design and delivery: A comprehensive guide to creating and delivering training programs – instructor-led, computer-based, or self-directed*. New York: McGraw-Hill Companies, Inc.
- Pintrich, P. R., & De Groot, E. V. (1990). Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. *Journal of Educational Psychology*, 82 (1), 33-40.
- Pintrich, P. R., & Schunk, D. H. (1996). *Motivation in education: Theory, research and application*. New Jersey: Prentice-Hal, Inc.
- Poerwandari, E. K. (1998). *Pendekatan kualitatif dalam penelitian psikologi*. Jakarta: Lembaga Pengembangan Sarana Pengukuran dan Pendidikan Psikologi (LPSP3) UI.
- Prawat, R. S., & Floden, R. E. (1994). Philosophical perspectives on constructivist views of learning. *Educational Psychology* 29 (1), 37-48.

- Prieto, A. J. (1992). A method for translation of instruments to other languages. *Adult Education Quarterly*, 43 (1), 1-14.
- Prummer, C. (1990). Study motivation of distance students. *Research in Distance Education*, 2 (2), 2 - 5.
- Publication manual of the American Psychological Association* (5th ed.). (2001). Washington, DC: American Psychological Association.
- Purdie, N., Hattie, J., & Douglas, G. (1996). Student conception of learning and their use of self-regulated learning strategies: A cross-cultural comparison. *Journal of Educational Psychology*, 88 (1), 87-100.
- Puspitasari, K. A. dan Islam, Samsul. (2002). *Kesiapan Belajar Mandiri Mahasiswa dan Calon Mahasiswa Potensial Pendidikan Jarak Jauh*. Jakarta: Universitas Terbuka.
- Putra, Agung. A. M. S. (1993). *Student persistence at and drop-out from Universitas Terbuka (The Open University of Indonesia)*. Tesis master yang tidak dipublikasikan, University of Victoria, Victoria, B. C., Canada.
- Reber, A. S. (1985). *The penguin dictionary of psychology*. London: Penguin Books.
- Robert, C. Jr. (2003). *The relationship between self-regulated learning behaviors and academic performance in web-based courses*. Dibuka pada 8 Nopember 2003, dari [URL: <http://scholar.lib.vt.edu/theses/available/etd-03212003-130332/>].
- Robinson, R. (1992). Andragogy applied to the open college learner. *Research in Distance Education Education*, 4 (1), 10-13.
- Rose, C., & Nicholl, M. J. (1997). *Accelerated learning for the 21st century: The six-step plan to unlock your master-mind*. New York: Delacorte Press.
- Rosenbaum, M. S., & Drabman, R. S. (1979). Self-control training in the classroom: A review and critique. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 12, 467-485.-273,277.
- Sabbaghiaan, Z. (1980). *Adult self-directedness and self-concept: An exploration of relationship* (Doctoral dissertation, Iowa State University, 1979). Dissertation Abstract International, 40, 3701-A.
- Santoso, Singgih. (2002). *Buku latihan SPSS statistik multivariat*. Jakarta: PT. Elex Media Komputindo.
- Santrock, J. W. (2000). *Educational Psychology*. Boston: McGraw-Hill Companies, Inc.

- Savoie, M. M. (1980). Continuing education for nurses: predictors of success in courses requiring a degree of learner self-direction (Doctoral dissertation, University of Toronto, 1979). *Dissertation Abstracts International*, 40, 6114A.
- Schunk, D. H. (2001). *Self-regulation through goal setting*. ERIC Digest No. ED 462671. Dibuka pada 11 Nopember 2003, dari [URL: http://www.ericfacility.net/databases/ERIC_Digests/ed462671.html].
- Schunk, D. H., & Ertmer, P. A. (1999). Self-regulatory processes during computer skill acquisition: Goal and self-evaluative influences. *Journal of Educational Psychology*, 91 (2), 251-260.
- Schunk, D. H., & Zimmerman, B. J. (Eds.). (1998). *Self-regulated learning: From teaching to self-reflective practice*. New York: The Guilford Press.
- Schutz, P. A. (1991). Goals in self-directed behavior. *Educational Psychologist*, 26 (1), 55-67.
- Setijadi. (1988). Indonesia: Universitas Terbuka. *Prospects*, 8 (2), 189-197.
- Silen, C. (2003, 1st - 3rd September). *Responsibility and independence in learning - what are the role of the educators and the framework of the educational programme?* Makalah yang disajikan pada The 11th Improving Student Learning Symposium, Leicestershire. Dibuka pada 21 Agustus 2003, dari [URL: http://www.brookes.ac.uk/services/ocsd/1_ocslid/isl2003/rpapers/silen.html].
- Silong, A. D., Ibrahim, D. Z., & Saham, B. A. *Perception of working adults toward online learning in a virtual university*. Makalah yang disajikan pada The International 7th Symposium on Open and Distance Learning, 12-14 Nopember 2001, Yogyakarta, Indonesia.
- Simpson, O. (2000). *Supporting students in open and distance learning*. London: Kogan Page.
- Snyder, C. R., Shorey, H. S., Cheavens, J., Pulvers, K. M., Adams III, V. H., & Wiklund, C. (2002). Hope and academic success in college. *Journal of Educational Psychology*, 94 (4), 820-826.
- Solso, R. L., & MacLin, M. K. (2002). *Experimental Psychology: A case approach* (7th ed). Boston: Allyn & Bacon.
- Son, L. K., & Metcalfe, J. (2000). Metacognitive and control strategies in study-time allocation. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition*, 26 (1), 204-221.
- Stipek, D. (2002). *Motivation to learn: Integrating theory and practice* (4th Ed). Boston: Allyn and Bacon.

- Statistik Universitas Terbuka: Mahasiswa masa registrasi 2001.1 dan alumni masa yudisium 2000.2.* (2001). Jakarta: Universitas Terbuka.
- Statistik Universitas Terbuka: Mahasiswa masa registrasi 2003 dan alumni masa yudisium 2003.* (2003). Jakarta: Universitas Terbuka.
- Statistik Universitas Terbuka: Mahasiswa masa registrasi 2004.1 dan alumni masa yudisium 2004.1.* (2004). Jakarta: Universitas Terbuka.
- Stoane, C. (1985) Study skill for home learners. *Programmed Learning & Educational Technology*, 22 (4), 347-350.
- Strategies for studying.* (1993). University of Victoria, Victoria, British Columbia.
- Suciati. (1990). *The effect of motivation and academic achievement in a distance education setting: An examination of latent variables in an Indonesian case.* Unpublished doctoral dissertation, Syracuse University, Syracuse.
- Sugilar. (2000). Kesiapan belajar mandiri peserta pendidikan jarak jauh. *Jurnal Pendidikan Terbuka dan Jarak Jauh*, 1 (2), 1-13.
- Sukadji, Soetarlinah. (2000). *Menyusun dan mengevaluasi laporan penelitian.* Jakarta: Penerbit Universitas Indonesia (UI-Press).
- Sukirman. (1997). *Intelegensi, kemandirian, kebiasaan belajar dan prestasi belajar mahasiswa D2PGSD IKIP Semarang.* Tesis yang tidak dipublikasikan. Jakarta: Universitas Indonesia, Fakultas Psikologi.
- Suparman, Atwi., & Zuhairi, Aminudin. (2004). *Pendidikan jarak jauh: Teori dan praktek.* Jakarta: Pusat Penerbitan Universitas Terbuka.
- Syahbuddin, M. (1988). *Laporan penelitian: Faktor-faktor yang mempengaruhi keberhasilan mahasiswa Universitas Terbuka.* Jakarta: Universitas Terbuka.
- Syamsuddin, Abin. (1984). *Psikologi Pendidikan.* Bandung: Institut Keguruan dan Ilmu Pendidikan.
- The good study guide.* (1990). Milton Keynes: The Open University.
- Undang-undang no. 20 tahun 2003 tentang Sistem Pendidikan Nasional (Sisdiknas) dan penjelasannya.* Jakarta: Departemen Pendidikan Nasional.
- Vermetten, I. (1999). *Consistency and variability of student learning in higher education.* Doctoral thesis, Tilburg University.
- Vermunt, J. D. (1998). The regulation of constructive learning processes. *British Journal of Educational Psychology*, 68, 149-171.
- Watson, D. L., & Tharp, R. G. (1989). *Self-directed behavior: Self-modification for personal adjustment.* Belmont, California: Wadsworth Inc.

- Willen, B. (1984). *Self-directed learning and distance education. Can distance education be a good alternative for the self-directed learners?* Uppsala reports on education. Uppsala University (Sweden). Department of Education. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 257 430).
- Wilson, J. (1997). *Self regulated learners and distance education theory*. University of Saskatchewan. Dibuka pada 20 September 2003, dari [URL: <http://www.usask.ca/education/coursework/802papers/wilson/wilson.html>].
- Wolters, C. A. (1998). Self-regulated learning and college students' regulation of motivation. *Journal of Educational Psychology*, 90 (2), 224-235.
- Wong, Daniel. F. K., & Kwok, Sylvia. L. Y. C. (1997). Difficulties and patterns of social support of mature college students in Hongkong: Implications for student guidance and counselling services. *British Journal of Guidance and Counselling*, 25 (3), 377-387.
- Wood, G. (1983). *Cognitive psychology: A skill approach*. California: Brooks/Cole Publishing Company.
- Woolfolk, A. E. (1993). *Educational Psychology* (5th ed). Boston: Allyn and Bacon.
- Woolfolk, A. E. (2004). *Educational Psychology* (9th ed). Boston: Allyn and Bacon.
- Wright, T. (1989, September). *Tutorials as a context for developing independence through interaction*. Makalah yang dipresentasikan di the Conference of the International Council for Distance Education and the British Open University Regional Academic Services, Cambridge, England. (h. 257-263).
- Zimmerman, B. J. (1986). Becoming a self-regulated learner: Which are the key subprocesses? *Contemporary Educational Psychology*, 11, 307 - 313.
- (1989). A social cognitive view of self-regulated academic learning. *Journal of Educational Psychology*, 81 (3), 329-339.
- (1990). Self-regulated learning and academic achievement: An overview. *Educational Psychologist*, 25 (1), 3-1.
- (1998). Developing self-fulfilling cycles of academic regulation: An analysis of exemplary instructional models. Dalam D. H. Schunk., & Zimmerman, B. J. (Eds.). *Self-regulated learning: From teaching to self-reflective practice*. New York: The Guilford Press.
- Zimmerman, B. J., Bonner, S., & Kovach, R. (1996). *Developing self-regulated learners: Beyond achievement to self-efficacy*. Washington, DC: American Psychological Association.

- Zimmerman, B. J., & Kitsantas, A. (1997). Developmental phases in self-regulation: Shifting from process goals to outcome goals. *Journal of Educational Psychology*, 89 (1), 29-36.
- , (1999). Acquiring writing revision skills: Shifting from process to outcome self-regulatory goals. *Journal of Educational Psychology*, 91 (2), 241-250.
- Zimmerman, B. J., & Schunk, D. H. (1989). *Self-regulated learning and academic achievement: Theory, research, dan practice*. New York: Springer-Verlag.